



**UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA DANTAS WANDERLEY DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA CIDADE DE SALVADOR:
REFLEXÕES SOBRE SUAS PARTICULARIDADES LINGUÍSTICAS E OS
SERVIÇOS OFERECIDOS NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES**

Salvador
2011

ADRIANA DANTAS WANDERLEY DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA CIDADE DE SALVADOR:
REFLEXÕES SOBRE SUAS PARTICULARIDADES LINGUÍSTICAS E OS
SERVIÇOS OFERECIDOS NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia – (UFBA), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Salvador
2011

UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Adriana Dantas Wanderley dos.

A educação dos surdos na cidade de Salvador [recurso eletrônico] : reflexões sobre suas particularidades lingüísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares / Adriana Dantas Wanderley dos Santos. – 2011.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2011.

1. Crianças surdas – Educação – Salvador (BA). 2. Crianças surdas – Meios de comunicação – Salvador (BA). 3. Língua de sinais. 4. Educação inclusiva – Política governamental. 5. Educação especial. I. Bordas, Miguel Angel Garcia. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.912098142 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA DANTAS WANDERLEY DOS SANTOS

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA CIDADE DE SALVADOR: REFLEXÕES SOBRE SUAS PARTICULARIDADES LINGUÍSTICAS E OS SERVIÇOS OFERECIDOS NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

Dissertação apresentada em 18 de fevereiro de 2011 como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora.

Miguel Angel Garcia Bordas – UFBA – Orientador _____

Doutor em Filosofia pelo Universidad Complutense de Madrid/Espanha

Verônica dos Reis Mariano – UFS _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Desirée De Vit Begrow – UFBA _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Félix Marcial Díaz-Rodríguez – UFBA _____

Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas Del Mined/Cuba

Salvador
2011

*Aos meus pais que sempre investiram na minha formação, dando-me apoio e alicerce para que eu pudesse seguir rumo ao meu sonho acadêmico.
Aos meus irmãos que, cada um a seu modo, acompanharam e contribuíram com a minha trajetória. A Deus e/ou ao destino por terem me dado essa família maravilhosa.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas, pela parceria construída nesses dois anos. Apesar dos momentos de turbulência, nunca desincentivou minhas reflexões fonoaudiológicas para a educação. Ao invés disso, ajudou-me a perceber e construir minha “arte [...] em cruzar fronteiras e tecer tapetes interdisciplinares (BORDAS, 2011)”.

Aos membros da banca: Prof. Dr^a Verônica dos Reis Mariano; Prof. Dr^a Desirée De Vit Begrow e Prof. Dr. Félix Marcial Díaz-Rodriguez, por aceitarem participar e contribuir com a construção deste trabalho.

Ao programa de Pós-graduação em Educação, pela acolhida; aos Professores, pelo diálogo em sala de aula e aos funcionários, pela atenção cordial a mim dispensada.

Ao Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE), pela experiência de viver a pesquisa além dos livros.

Às Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas e Professores das escolas que, solidariamente, contribuíram para a compreensão da dinâmica da escola e seus desafios para a educação e inclusão da criança surda;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento na minha formação profissional, sem o qual teria dificuldade de concluir essa etapa.

Aos meus cinco parceiros e amigos, Aline, Gil, Lívia, Ângelo e Leo, companheiros de jornadas (acadêmicas, científicas, gastronômicas e etc.). Trouxeram leveza, segurança, alegria e companheirismo para essa minha caminhada, ajudando e incentivando sempre que preciso.

Em especial, à minha querida mãe, amiga inseparável, que sempre apóia, participa e ajuda minhas realizações, presente de corpo e alma em cada uma delas.

E a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a conclusão desta etapa importante, muito obrigada!

Santos, Adriana Dantas Wanderley dos. **A educação dos surdos na cidade de Salvador: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares.** 165 f. il. 2011. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMO

Tendo identificado a pouca frequência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares municipais da cidade de Salvador, o presente trabalho objetivou refletir sobre os fatores que têm influenciado a permanência ou ausência dos alunos surdos com esse perfil comunicativo nas referidas escolas. Para tanto, percorreu três caminhos metodológicos: identificou as instituições educacionais públicas e privadas sem fins lucrativos de atendimento às crianças surdas no período da educação infantil ao ensino fundamental I existentes na cidade de Salvador; entrevistou os profissionais da educação e familiares responsáveis pelos alunos surdos incluídos em tais instituições e analisou as informações construídas durante as entrevistas à luz de duas categorias de análise (aspectos pedagógicos da educação do surdo e opinião dos sujeitos sobre a política inclusiva). As visitas e entrevistas realizadas permitiram conhecer a realidade das instituições que oferecem atendimento educacional ao surdo. Tais espaços vivenciam situações diferentes, tanto com relação ao perfil dos alunos surdos atendidos, quanto com relação à dinâmica dos serviços oferecidos. Apesar do pouco número de alunos surdos usuários da língua de sinais encontrados nas escolas regulares, foi observada a presença de outro perfil de aluno. O principal perfil comunicativo dos alunos surdos incluídos nas escolas regulares refere-se a aquele grupo de sujeitos que conseguem se utilizar da fala para se comunicar. Em contrapartida, encontramos uma volumosa quantidade de crianças surdas usuárias da língua de sinais nas escolas de surdos. Questionados sobre esse fato, ao expressarem suas opiniões, os sujeitos da pesquisa apontaram o despreparo das escolas regulares como o principal fator determinante dessa realidade. Refletindo sobre as informações construídas durante a pesquisa, foram levantados possíveis fatores influenciadores da permanência ou ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares municipais. A crença da família de que o ambiente da escola de surdos impossibilitará o aprendizado da língua oral pelo surdo; o desejo da família de ver os surdos estudando com os ouvintes e a proximidade das escolas regulares das residências dos alunos surdos, foram fatores identificados como influenciadores da permanência desses alunos nas escolas regulares. Contudo, a ausência de uma língua comum entre o aluno surdo, o professor e seus colegas; o desconhecimento da escola sobre as particularidades educacionais do surdo e a recusa de algumas escolas regulares de matricularem esses alunos, têm sido os principais fatores determinantes da ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares. Nesse sentido, concluímos que a atual política educacional inclusiva, no âmbito da educação do surdo, precisa passar por profundas mudanças. A pouca frequência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares não se deve, apenas, ao despreparo das escolas, mas, principalmente, à inexistência de uma Política Inclusiva voltada à educação dessa população.

Palavras-chave: Política inclusiva brasileira. Educação de surdos. Primeiros anos escolares.

Santos, Adriana Dantas Wanderley dos. **The deaf education in the city of Salvador: reflections on language and its special services offered in the early school years.** 165 pp. ill. 2011. Master Dissertation - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ABSTRACT

Having identified the low frequency of deaf users of sign language in regular schools city of Salvador, this study aimed to reflect on the factors that have influenced the presence or absence of deaf students with the communicative profile in those schools. For that, come three methodological paths: identified the public and private educational institutions, non-profit service to deaf children during the kindergarten to elementary school I from the city of Salvador, interviewed the family and education professionals responsible for deaf students included in such institutions and analyzed the information constructed during the interviews in light of two categories of analysis (pedagogical aspects of education of the deaf and beliefs about foreign policy inclusive). The visits and interviews have to know the reality of institutions offering educational services to deaf people in the city of Salvador. These areas experience different situations, both with regard to the profile of deaf students attended, and regarding the dynamics of the services offered. Despite the small number of deaf users of sign language found in mainstream schools, we observed the presence of another student profile. The main communicative profile of deaf students in mainstream schools included refers to that group of individuals who are able to use speech to communicate. In contrast, we found a substantial amount of deaf children using sign language in deaf schools. Asked about this, to express their views, the subjects pointed to the unpreparedness of the regular schools as the main determinant of this reality. Reflecting on the information constructed during the research were collected to assess factors affecting the presence or absence of deaf users of sign language in schools regular municipal City of Salvador. The belief that the family environment of the school for the deaf prevent it from learning spoken language by the deaf, the family's wishes to see the deaf studying with the listeners of mainstream schools and proximity of the homes of deaf students were identified as factors influencing the permanence of these students in mainstream schools. However, the absence of a common language among the deaf student, the teacher and their peers, the lack of knowledge about the special education school for the deaf and the refusal of some regular schools enrolling these students, are the main determinants of the lack of students deaf users of sign language in mainstream schools. Accordingly, we conclude that the current educational policy within the inclusive education of the deaf needs to undergo profound changes. The low frequency of deaf users of sign language in mainstream schools is not due solely to the unpreparedness of the schools, but mainly to the lack of an inclusive policy focused on education for this population.

Keywords: Brazilian inclusive policy. Deaf education. Early school years.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- porcentagem das escolas pesquisadas quanto à presença de alunos surdos incluídos	63
Gráfico 2 – perfil comunicativo dos alunos surdos incluídos na rede municipal de ensino.....	64
Gráfico 3 – distribuição dos alunos surdos nas escolas regulares por perfil comunicativo	65
Gráfico 4 – Localização dos alunos surdos usuários da língua de sinais.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CENAP	Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
Coord. Educ. Esp. – SEC/BA	Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia
ER	Escola regular
ES	Escola de surdos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONG	Organização Não Governamental
PNEE-EI/08	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SECULT	Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	APROFUNDANDO CONCEITOS	15
2.1	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	15
2.2	POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA BRASILEIRA	25
2.3	EDUCAÇÃO DO SURDO.....	36
2.3.1	O surdo e sua história educacional	37
2.3.2	A escola inclusiva e a educação do surdo.....	39
2.3.3	A escola e seu papel no desenvolvimento da linguagem do surdo.....	41
2.3.4	A comunicação do aluno surdo com seus colegas ouvintes	50
2.3.5	Escola/classe regular ou escola/classe de surdos?	53
3	METODOLOGIA	61
3.1	IDENTIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES A SEREM PESQUISADAS.....	61
3.2	ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	66
3.2.1	Sujeitos das entrevistas.....	67
3.2.2	Roteiro das entrevistas	68
3.3	CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	70
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO	73
4.1	O ATENDIMENTO À CRIANÇA SURDA NA CIDADE DE SALVADOR.....	73
4.1.1	Rede municipal de ensino	73
4.1.1.1	<i>Escolas com alunos que se comunicam pela fala</i>	73
4.1.1.2	<i>Escolas com alunos que se comunicam por gestos</i>	78
4.1.1.3	<i>Escolas com alunos que se comunicam por sinais</i>	81
4.1.2	Rede estadual de ensino.....	93
4.1.2.1	<i>Estimulação precoce</i>	93
4.1.2.2	<i>Ensino Fundamental I</i>	96
4.1.3	Rede privada de ensino	100
4.1.3.1	<i>CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado</i>	104
4.2	ESPECIFICIDADES EDUCACIONAIS DO SURDO USUÁRIO DA LÍNGUA DE SINAIS	109
4.3	A OPINIÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO INCLUSIVO DO SURDO NA CIDADE DE SALVADOR	117
4.3.1	Profissionais da educação	118
4.3.1.1	<i>A política educacional inclusiva: alguns posicionamentos</i>	118
4.3.1.2	<i>Opiniões sobre os dados preliminares da pesquisa</i>	123
4.3.2	Familiares.....	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICES	157
	ANEXO	165

1 INTRODUÇÃO

A inclusão dos alunos surdos na escola regular tem sido uma temática bastante discutida na contemporaneidade. Em meio ao movimento mundial em prol da inclusão educacional e das enfáticas medidas desenvolvidas pela política pública brasileira para sua efetivação, surgem, nos profissionais que atuam diretamente com a população surda, inúmeras indagações.

Como fonoaudióloga clínica e educacional possuo ressalvas quanto à atual escola inclusiva. Ao trabalhar com crianças surdas, vivenciei o contexto da escola específica para surdos e conheci o quão complexo pode ser o desenvolvimento pedagógico desses alunos. Impossibilitadas de adquirir linguagem no ambiente familiar, as crianças chegavam à escola com comprometimentos linguísticos que interferiam diretamente no seu desempenho escolar, sendo papel da escola possibilitar a superação de tais dificuldades lingüísticas.

Desse modo, entendo que a escola de surdos, além de ser espaço para a construção de conhecimentos formais, pode promover aos alunos espaços interativos na língua de sinais. Compreendendo que a aquisição e desenvolvimento de uma língua ocorrem a partir de ricas, diversificadas e numerosas experiências linguísticas, a escola de surdos propõe que seus alunos convivam continuamente com falantes fluentes da língua de sinais (colegas, professores, diretores e funcionários da escola).

Com base nesse entendimento, preocupo-me com a inclusão do surdo na escola regular. Sempre atuei com crianças na faixa etária dos primeiros anos escolares, sejam surdas ou ouvintes, e sei o quanto a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental são períodos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano.

Como a escola regular irá possibilitar à criança surda um ambiente linguístico que possibilite a superação de suas dificuldades, se sua comunidade é formada, principalmente, por ouvintes que desconhecem a língua de sinais e a realidade surda?

Essa indagação tem motivado minha caminhada como pesquisadora. Meus estudos sobre a educação do surdo estão sempre direcionados, de uma forma ou de outra, à resolução dessa indagação.

A presente pesquisa originou-se desse questionamento. Pretendia visitar uma escola regular da cidade de Salvador que já estivesse de acordo com as propostas da atual política inclusiva, a fim de conhecer se tais propostas estariam sendo suficientes para estabelecer um ambiente linguístico adequado aos alunos surdos incluídos na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental.

Porém, ao realizar a pesquisa de campo preliminar, deparei-me com uma realidade que mudou os rumos desse trabalho: após 14 anos de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a partir da qual se estabelece que a educação de todas as crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada, preferencialmente, na escola regular, o número de crianças surdas incluídas na rede regular de ensino municipal de Salvador ainda é reduzido. Pouquíssimos alunos surdos usuários da língua de sinais estão incluídos em salas regulares. A maioria das crianças surdas com esse perfil comunicativo encontra-se, durante seus primeiros anos escolares, em escolas ou classes de surdos.

Em meio a esse cenário, não foi possível encontrar uma escola municipal que se encaixasse no perfil idealizado e, sendo assim, em conversa com meu orientador, novos rumos para a nossa pesquisa foram traçados. Por que a política educacional inclusiva brasileira, quando se trata da inclusão da criança surda nos primeiros anos escolares, não tem sido efetivada? Por que o número de crianças surdas incluídas nas escolas regulares desde seus primeiros anos escolares está reduzido? Numa época em que os investimentos do Estado Brasileiro para a inclusão dessas crianças têm sido maciços, o que justifica essas crianças não estarem nas salas regulares?

Para abarcar essa nova problemática, mudamos nosso objetivo de pesquisa. Ao invés de conhecer o ambiente linguístico oferecido pela escola regular às crianças surdas incluídas na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental, objetivamos refletir sobre os fatores que têm influenciado a permanência ou ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas Escolas Regulares Municipais da Cidade de Salvador.

Nossos objetivos específicos foram:

- a) Conhecer as instituições educacionais públicas e privadas sem fins lucrativos de atendimento às crianças surdas no período da educação infantil ao ensino fundamental I, na cidade de Salvador;

- b) Discutir as especificidades educacionais dos alunos surdos atendidos pelos estabelecimentos identificados, a fim de conhecer como cada serviço tem considerado tais peculiaridades;
- c) Identificar a opinião dos sujeitos envolvidos no processo inclusivo do surdo na cidade de Salvador sobre a atual educação pública ofertada às crianças surdas nos primeiros anos escolares.

Concluída a pesquisa, iremos apresentá-la com a seguinte estruturação. O primeiro capítulo constitui-se da presente introdução, o segundo expõe as bases teóricas que nortearam nosso olhar sobre o fenômeno estudado, o terceiro refere-se à metodologia de pesquisa adotada, o quarto às análises e discussões e, por fim, o quinto capítulo expõe as considerações finais.

Para pesquisar sobre a inclusão do surdo e os fatores que podem interferir em sua efetividade, foi necessário aprofundar conceitos como: o paradigma educacional inclusivo e suas diferentes formas de compreensão; a política educacional inclusiva brasileira; o processo educacional dos surdos e as atuais propostas para sua inclusão.

Buscando contemplar os objetivos de pesquisa estabelecidos, percorremos três estágios: identificação das instituições a serem pesquisadas; entrevista com os sujeitos da pesquisa; construção e análise das informações. Tais entrevistas, bem como suas análises, fundamentaram-se na epistemologia qualitativa e nos sistemas conversacionais, técnica de entrevista qualitativa proposta por González Rey (2005).

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa: exibimos o panorama dos serviços educacionais oferecidos às crianças surdas pela rede de ensino pública e privada, sem fins lucrativos, de Salvador; abordamos as especificidades educacionais dos diferentes perfis de aluno surdo encontrados nos referidos estabelecimentos de ensino e revelamos a opinião dos sujeitos da pesquisa (familiares e profissionais da educação) sobre a atual educação pública ofertada a essas crianças nos primeiros anos escolares.

Finalizando o trabalho, expomos nossas considerações. Após elencarmos alguns fatores que acreditamos poder influenciar na permanência ou ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares, concluímos que a atual Política Educacional Inclusiva, no âmbito da educação do surdo, precisa passar por profundas mudanças. A pouca frequência dos alunos surdos usuários da

língua de sinais nas escolas regulares não se deve a um único fator, mas, principalmente, à inexistência de uma Política Inclusiva voltada especificamente à educação dessa população.

2 APROFUNDANDO CONCEITOS

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar no Brasil é uma realidade, principalmente, quando se trata da escola pública. O Ministério da Educação tem realizado inúmeras ações para conseguir concretizar a inclusão de todas as crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Acredita-se que essa medida beneficiará a comunidade escolar como um todo.

Essa compreensão não se restringe à esfera política da sociedade brasileira, encontra-se no discurso da população de um modo geral, sendo parte de um movimento que extrapola o cenário nacional. Inclusão escolar é um assunto discutido mundialmente.

Nessa perspectiva, Bueno (2008) sinaliza um fato que tem ocorrido quando se trata da temática inclusão escolar: devido à popularidade que o tema tem assumido, em virtude de ser uma unanimidade mundial, a inclusão escolar tem sido discutida como se fosse um único fenômeno, bem compreendido por todos e constituído de um único significado.

Contudo, entendemos que o fenômeno da inclusão está longe de ser compreendido. É um assunto complexo, passível de diversas interpretações. Antes de ser posto em prática, precisa ser amplamente discutido pelas sociedades. Para Ainscow (2009, p. 21), “[...] a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares”.

Desse modo, para realizar efetivamente a inclusão educacional é preciso estudá-la, questioná-la e confrontá-la; compreender sua história, os fatos que a originaram, os princípios que a fundamentam. Em seguida, ainda é necessário atrelar todos esses conhecimentos à realidade na qual a proposta da inclusão escolar será aplicada.

Todavia, essa não é a postura frequentemente adotada. Lopes (2007) relata que a inclusão vem sendo assumida pela sociedade com um caráter de militância. Quando se tenta questionar as formas como tem sido pensada e viabilizada, tal tentativa é, constantemente, interpretada de forma negativa, como sendo contrária a ela. Segundo a autora, é difícil ir na contramão da inclusão, mesmo quando o objetivo é olhá-la com rigor e suspeita.

É preciso fugir de qualquer postura extremista que impossibilite estabelecer olhares críticos e criteriosos necessários à evolução de qualquer fenômeno. Conquistar a inclusão educacional não é tarefa fácil, muitos estudos e questionamentos precisam ser feitos.

Por esse motivo, o presente capítulo propõe abordar questões que se fazem necessárias para a compreensão da inclusão escolar. Antes de abordar o processo inclusivo da criança surda, é preciso pensar, primeiramente, sobre o que vem a ser, realmente, inclusão.

Buscando compreender o movimento pela inclusão, recorremos a Mendes (2010) que, apresentando cronologicamente os fatos marcantes da história, revela que a educação especial iniciou da oferta de serviços a indivíduos considerados à margem do perfil educacional padrão, seja aqueles que por apresentarem uma deficiência eram considerados ineducáveis, sendo mantidos em asilos e manicômios, recebendo cuidados custodiais; seja aqueles que, em virtude de não obterem os rendimentos previstos pela escola, eram encaminhados para classes especiais.

Nessa fase da educação especial, predominou a crença de que esses indivíduos seriam melhor atendidos em suas necessidades, se fossem escolarizados em classes ou escolas especiais, sendo construído um sistema de ensino paralelo ao geral (MENDES, 2010). Porém, a manutenção da educação especial como sistema paralelo não resultou apenas dessa compreensão, acreditamos que o modelo de escola adotado na época, também, contribuiu para seu surgimento e manutenção.

A escola tradicional sempre se voltou para o atendimento de um público idealizado, operava a partir de um projeto educacional homogeneizador (MANTOAN, 2004). Nessa perspectiva, a escola não estava preparada para atender o aluno que não se encaixava nos moldes de normalidade previstos. O aluno que não conseguisse acompanhar o currículo fechado proposto, era visto como incapaz, sendo encaminhado, dessa forma, para classes ou escolas especiais.

Assim, a educação especial tradicional era, de um lado, fruto da intolerância da escola sobre os diferentes e, de outro, fruto do desejo e do dever de se oferecer algum tipo de atendimento a esse público excluído. Contudo, somado a isso, as práticas da educação especial, além de serem, prioritariamente, psico-médicas, por centrarem suas ações no déficit, uma concepção marcada pela compreensão da deficiência como inerente ao próprio indivíduo (LAPLANE, 2010), também apresentavam características semelhantes à concepção tradicional de escola. Ao compreender que o êxito do

processo educacional depende estritamente das capacidades do indivíduo, as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola especial, estabeleciam-se como se fossem um processo de transmissão de conhecimento. Quem sabe mais passa seus conhecimentos para quem sabe menos. O papel do professor de mediador da aprendizagem ainda não era percebido, não sendo reconhecida sua responsabilidade de identificar as estratégias de ensino necessárias para a aprendizagem de cada aluno.

Buscando entender por quais mudanças a educação especial passou, retomamos Mendes (2010). Segundo a autora, na década de 60, com a intensificação da luta dos movimentos sociais pelos direitos humanos, reflexo da democratização crescente das sociedades, começou-se a pensar nos prejuízos decorrentes da segregação e marginalização dos indivíduos. A segregação escolar sistemática de qualquer grupo passou a ser intolerável, sendo reconhecido o direito inalienável de todas as crianças com deficiência participarem de todos os programas e atividades cotidianas acessíveis aos demais.

Começam a surgir, assim, os pilares morais, bem como os racionais, científicos e políticos, para o movimento integracionista/inclusivo¹. O argumento moral a favor da integração/inclusão deve-se ao fato da segregação ser considerada uma atitude intolerável; o racional é em virtude da constatação dos possíveis benefícios da integração/inclusão para as pessoas com e sem deficiência; científicos devido as pesquisas educacionais perceberem que não basta, apenas, saber que as pessoas com deficiência podem aprender, é preciso pensar em o que, para que e onde deverão aprender, atentando-se para a qualidade de vida, independência e autonomia desses sujeitos; os argumentos políticos reforçam o movimento integracionista/inclusivo: pessoas com deficiência, pais e profissionais pressionam a sociedade para garantir seus direitos e evitar a discriminação, enquanto que o alto custo dos programas segregadores, no contexto da crise mundial do petróleo, culmina no corte de gastos com programas sociais (MENDES, 2010).

Tais pilares morais deram sustentação para o surgimento do princípio da normalização, o qual, nos países desenvolvidos, foi precursor da educação inclusiva conhecida na contemporaneidade. Proposto por Bank-Mikkelsen e Nirje (1969, 1969 apud MENDES, 2010), esse princípio não deve ser entendido a partir de um olhar

¹ Integracionista/inclusivo – os termos integração e inclusão serão mantidos juntos durante a apresentação da história do movimento inclusivo, em virtude da compreensão de que eles possuem mais semelhanças que diferenças. A integração foi um dos primeiros passos rumo à inclusão proposta atualmente.

biológico que vise transformar a pessoa com deficiência em uma pessoa normal, mas sim, a partir de um olhar filosófico. O princípio da normalização compreende que “toda pessoa portadora de deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura (BANK-MIKKELSEN; NIRJE 1969, 1969 apud MENDES, 2010, p. 15).

Porém, devido à sua nomenclatura, o princípio da normalização foi alvo de inúmeras críticas. Muitos pesquisadores interpretaram que a proposta era normalizar os sujeitos. Buscando analisar o princípio da normalização, O'Brien (1980 apud MENDES 2010) identificou cinco dimensões que permitem esclarecer seu significado. Segundo o autor o princípio prevê para os sujeitos: presença na comunidade; participação na comunidade; promoção de habilidades; promoção da imagem social, autonomia ou empowerment².

Compreendendo o princípio da normalização e suas dimensões, é possível perceber a estreita relação dele com o ideal da integração/inclusão, podendo considerar aquele como o princípio deste. Fazendo relação com o atual cenário inclusivo brasileiro e as críticas que tem recebido, identificamos que a inclusão brasileira, ainda, encontra-se na primeira dimensão. Tem-se garantido a presença dos sujeitos na comunidade (escolar), mas sua participação na comunidade, o desenvolvimento de suas habilidades, a promoção de sua imagem social, autonomia e empowerment, ainda não foram garantidos.

Após abordar o contexto e os princípios que embasaram o ideal da integração/inclusão, começa a surgir no cenário mundial um segundo momento. É hora de pensar em como esse ideal será efetivado, quais ações serão necessárias.

Em 1979 foi publicado o Relatório Warnock, elaborado por especialistas ingleses da área. Nesse relatório, são apresentadas três formas de operacionalizar a integração escolar na prática: a integração física, quando existem unidades ou classes especiais na escola comum, mas suas ações são independentes; a integração social, quando as crianças participam de atividades extraclasse com as crianças “normais” e a integração funcional, a mais desejável segundo os especialistas, quando os alunos especiais participam em tempo parcial ou integral na sala comum (MENDES 2010).

² Mendes (2010) justifica a apresentação do termo em inglês, por considerar que não há tradução precisa em português. A autora informa que empowerment significa segundo Gartner e O'Brien (1990 apud MENDES, 2010, p. 274) “[...] transferir ou devolver o controle para a própria pessoa com necessidades educacionais especiais”.

Essa e outras propostas fazem parte de um modelo de serviços denominado continuum, o qual planeja um sistema de ensino que possibilite a progressão educacional do aluno. Esse objetivo baseia-se na compreensão de que, a depender das especificidades de cada indivíduo, para que tenham a oportunidade de vivenciar padrões e experiências de vida comuns à sua cultura, contemplando as cinco dimensões do princípio da normalização, é necessário o acesso a serviços que respeitem seus estágios e ritmos de desenvolvimento.

Outros autores que defendem o continuum de serviços, idealizados nas décadas de 1960 e 1970, são apresentados por Prieto (2006): Reynolds (1962) propôs a “hierarquia de serviços-modelo de educação especial”; Deno (1970) propôs o “sistema de cascatas dos serviços de educação especial” e Dunn (1973) o “modelo de pirâmide invertida”. Tais modelos baseavam-se em duas orientações: 1) encaminhar os alunos para os serviços especializados somente quando necessário e 2) movê-los para a classe comum tão logo possível. Nessa perspectiva, previam, de maneira geral, os seguintes atendimentos: classe comum; classe especial; escola especial, atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar.

Essa forma de operacionalizar a integração/inclusão sofreu algumas críticas. Para Mendes (2010), isso se deve ao fato dos modelos do continuum revelarem a dificuldade que o movimento pela integração teve de assumir de forma ampliada o conceito de normalização, o que deveria implicar na colocação de todo e qualquer aluno com deficiência na classe comum da escola regular. Com a existência do continuum, os alunos, constantemente, eram mantidos nos ambientes mais segregados, não chegando às classes comuns. As transições raramente aconteciam.

Nessa direção, as críticas ao continuum sustentavam-se na constatação de que a passagem dos alunos de um ambiente mais segregado para outro menos segregado dependia apenas do aluno. Os modelos de continuum propostos não abordaram as mudanças que a escola regular deveria passar, os serviços já existentes eram mantidos do jeito que se encontravam.

Tais constatações resultaram em críticas não só ao continuum, mas ao princípio da integração. Acreditava-se que este defendia a normalização biológica e individual, e não a filosófica e social. O aluno para poder ingressar na classe comum deveria conseguir se adequar ao contexto escolar, sendo esse o único modo dele conseguir usufruir do convívio com os demais.

Contudo, a partir da observação de Prieto (2006) sobre as críticas indiscriminadas realizadas no Brasil à integração, podemos refletir acerca dos fatores que ocasionaram os insucessos da proposta da integração e do continuum. Segundo a autora, o modelo integracionista implantado no Brasil não respeitou suas próprias indicações.

Não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; **o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum**; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes excludentes de educação especial por tempo determinado (PRIETO, 2006, p. 39, grifo nosso)

Assim, fazemos alguns questionamentos: os insucessos da integração escolar se deram por causa das falhas do princípio da normalização e integração, ou devido ao modo como foram postos em prática? Mesmo que as intenções integracionistas objetivassem atender ao princípio genuíno da normalização, as concepções e a dinâmica do espaço escolar vigente permitiriam que isso acontecesse? Será que elas, ainda, não estavam pautadas num modelo tradicional de escola?

Com base na citação de Prieto (2006) apresentada acima, é possível perceber que a escola não mudou, continuou com a concepção tradicional de escola e de ensino, não percebeu sua responsabilidade em adequar suas ações de forma a oportunizar o acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência nos espaços escolares comuns à maioria.

Nessa perspectiva, assumimos a seguinte posição: o insucesso da escola integradora não foi devido ao princípio da normalização proposto por Bank-Mikkelsen e Nirje (1969, 1969 apud MENDES, 2010), mas em virtude do projeto integracionista ter deixado de considerar a necessidade de propor mudanças nas concepções de ensino.

Acreditamos que a integração realizada não foi a integração proposta. As lacunas presentes impossibilitaram seu sucesso. Por outro lado, as experiências práticas permitiram a identificação de suas lacunas, revisão e aprimoramento, resultando na atual proposta inclusiva.

Conforme Beyer (2009a) a proposta inclusiva é uma evolução da integração, não são fenômenos distintos:

Historicamente, não há como traçar linhas descontínuas entre o projeto da integração escolar (ou educação integradora como prefere alguns) e o da educação inclusiva. Entendo haver, antes, uma evolução conceitual derivada das múltiplas experiências, desenvolvidas em vários países do mundo, resultando no amadurecimento do que deveria ser um processo pedagógico que contemplasse, coerentemente, as demandas da educação dos alunos com necessidades especiais nas escolas do ensino regular. Pode-se pensar, antes, em uma linha histórica contínua, em que encontramos faixas de transição entre uma educação que, de integradora, passa a ser inclusiva (BEYER, 2009a, p. 73-74)

É importante pontuar que essa não é uma compreensão assumida por todos os estudiosos da educação especial. Bueno (2008) informa que boa parte desses autores acredita que a inclusão escolar veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador.

No entanto, esse não é o modo como o presente trabalho compreende a integração. O mesmo corrobora com a posição de Beyer (2009a) apresentada acima, bem como com a de Mendes (2010). A autora relata que compreender a educação inclusiva como uma novidade ou como uma ruptura completa do que era estabelecido pela proposta integracionista é uma visão simplista da história, não contribuindo em nada para o processo.

Desse modo, compreendemos que a proposta inclusiva surge da intenção de preencher as lacunas do projeto integrador, buscando abordar questões não contempladas por ele.

O projeto inclusivo questiona dois critérios desenvolvidos pelas práticas integracionistas, resultantes das tentativas, mal sucedidas, de pôr em prática o princípio da normalização. Tais critérios, segundo Prieto (2006, p. 39), são: “[...] o acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento, na expectativa de que os alunos a ela se adaptem.

A fim de discutir esses critérios, neste momento será necessário fazer uma inversão. Primeiramente abordaremos o segundo critério, o qual não é alvo de grandes oposições. Em seguida, pretendemos discutir o primeiro critério. Este demanda uma atenção mais especial, sendo, ainda, bastante polêmico nas discussões sobre os meios de se operacionalizar a educação inclusiva.

A compreensão de que a escola regular só poderá oferecer um atendimento educacional de qualidade para os alunos com deficiência quando ela se reestruturar pedagogicamente, já é um consenso. A escola deve deixar de idealizar uma população

homogênea e, ao mesmo tempo, deve perceber sua responsabilidade em proporcionar o aprendizado a todos.

Como relatado por Duboc (2006), a escola é uma instância socialmente organizada que não pode ignorar a multiplicidade dos indivíduos, deve por sua vez buscar identificar e eliminar as barreiras que possam vir a impedir o acesso e permanência deles nas escolas regulares.

A educação inclusiva, para Ainscow (2009), é um processo de transformação de valores em ação, pois as práticas e serviços educacionais devem incorporar valores inclusivos. Dentre esses valores, o autor aponta para as noções de igualdade, participação, comunidade, compaixão, respeito pela diversidade, sustentabilidade e direito.

Portanto, entendemos que a proposta inclusiva veio sinalizar as mudanças pelas quais a escola regular necessita passar para que seja proporcionada educação de qualidade aos indivíduos que se encontravam à margem do sistema regular de ensino, ponto não explorado pela proposta integracionista.

Já com relação ao outro critério apresentado por Prieto (2006), o acesso condicional de alguns alunos à classe comum, consideramos ser um ponto passível de diferentes interpretações. Muitas críticas atribuídas à integração questionaram o fato de alunos da educação especial não estarem nas salas comuns, sendo mantidos em espaços segregados.

A integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada. Considerava-se que o nível mais adequado para os alunos seria aquele que melhor favorecesse seu desenvolvimento, aquele em que o sistema educacional pudesse prover os meios mais adequados para atender ao aluno, não deixando de se preocupar com que seja o mínimo restritivo possível (MENDES, 2010).

Porém, alguns autores acreditam que para se garantir o direito de todos à educação, é preciso que todos os alunos, independente de suas necessidades, estejam na escola regular desde o início, não podendo haver diferenciações entre quem estará e quem não estará na classe regular. Mantoan (2009, p. 31) afirma que “temos o dever de oferecer a escola comum a todos os alunos, pois a escola especial os inferioriza, discrimina, limita, exclui [...]”. Também, segundo a autora, a coexistência de situações intermediárias de inserção com as verdadeiras situações de inclusão cria dificuldades para a construção de um sistema de ensino realmente inclusivo, sendo apenas medidas paliativas.

Essa não é uma compreensão assumida por todos. A oposição ao critério de acesso condicional à classe comum não é um consenso. Na atualidade, correntes consideradas inclusivas defendem a manutenção do serviço em continuum. Assim, entende-se que o critério adotado para determinar a presença dos alunos na sala comum não determina se a ação é ou não inclusiva. Esse critério não se refere diretamente ao princípio da inclusão, está relacionado ao modo como a inclusão será operacionalizada.

Enquanto um grupo defende a proposta de um único serviço (escola/classe regular), há outro que entende que igualdade de oportunidade pode ser traduzida em garantia de opções de atendimento, pressupondo, dessa forma, a existência de outros serviços especializados (PRIETO, 2006)

Essas diferentes compreensões quanto ao modo de garantir a educação inclusiva têm gerado importantes embates, os quais resultam da forma de como cada vertente entende o processo educacional dos alunos da educação especial.

Dois correntes diferentes na perspectiva da educação inclusiva estão sendo observadas. Os inclusivistas e os inclusivistas totais. Os primeiros são aqueles que defendem a manutenção do continuum, acreditando que a escola tem uma capacidade de mudança finita. Mesmo que realize mudanças, a escola comum não será adequada a todos os indivíduos, não conseguirá desempenhar com todos os alunos sua função de auxiliá-los no domínio de habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro como fora da escola (MENDES, 2010).

Já os que vêm sendo considerados inclusivistas totais, consideram que apenas as escolas comuns deveriam existir. Ao priorizarem a escola como espaço de socialização, na qual amizades podem ser construídas e estereótipos podem ser rompidos, acreditam que a escola pode ser reinventada de modo a atender toda a diversidade humana (MENDES, 2010).

No debate entre os inclusivistas e os inclusivistas totais, entre a escola comum e o continuum, inúmeros argumentos são apresentados. Mantoan (2006, 2009) aborda os entraves para a denominada inclusão total. Para a autora, as instituições especializadas têm resistido às mudanças, seus próprios interesses não se encaixam ao da inclusão; os profissionais especializados têm sido corporativistas, lutando para conservar o status conquistado, enquanto que os pais optam pelos velhos serviços, apresentando fragilidade diante do fenômeno da deficiência de seus filhos. Outros entraves apontados

relacionam-se à presença de preconceito e paternalismo em relação às pessoas com deficiência

A autora acrescenta: “muito já teria sido feito, não fossem os entraves com que sempre deparamos [...], sempre temos de perder tempo de trabalhar em favor de uma escola de melhor qualidade para dedicar-nos a defender o óbvio (MANTOAN, 2006, p. 28).“

Em oposição, Hallahan e Kauffman (1994 apud MENDES, 2010) apresentam os argumentos dos inclusivistas contra a inclusão total. Dentre estes argumentos alega-se que: existem pais, professores, especialistas e o próprio educando satisfeitos com o continuum; para alguns tipos de dificuldades, a sala regular pode ser mais restritiva e segregadora do que um serviço mais especializado; os professores da escola regular não estão dispostos ou são mesmo incapazes de lidar com todos os tipos de alunos; é profissionalmente irresponsável e antiético desconsiderar as evidências empíricas quanto à eficácia das intervenções mais especializadas para alguns tipos de alunos, e, por fim, na ausência de dados que comprovem as vantagens da inclusão total, o continuum de serviços deveria ser preservado, para que fosse salvaguardado o direito de escolha do serviço menos restritivo em determinada circunstância.

Mantoan (2006, p. 29) comenta um argumento semelhante a um dos apresentados acima:

O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos. De fato, esse despreparo dos professores e das escolas tranquiliza e é o argumento favorito de muitos pais de crianças e jovens com deficiência, que acharam uma boa saída para fugir da inclusão [...]. Como prepará-los sem que possam viver a experiência e o desafio das diferenças nas suas salas de aula? Que motivos teriam para se mobilizar? Para buscar novas respostas educacionais?

A favor da inclusão total, Baptista (2009) critica as posições que destacam a inclusão radical como um risco, na medida em que se alega que o ensino comum não receberá o apoio devido. Segundo o autor, esses posicionamentos separam e polarizam a educação especial, o que não contribuirá para o avanço da educação inclusiva. Questiona, também, a afirmação sobre a escola especial poder ser inclusiva. Relata sua compreensão de que a escola especial é um espaço altamente qualificado, mas deve servir para ação complementar, não exclusiva. Deve contribuir para o processo inclusivo sem afastar o aluno do ensino comum.

Posicionando-se, também, sobre a função das escolas especiais, Mantoan (2006) aborda que o atendimento educacional especializado ofertado por elas não deve ter níveis, seriações e certificações. Deve destinar-se ao ensino do que é diferente da base curricular nacional e que, ao mesmo tempo, servirá para garantir e possibilitar que o aluno com deficiência aprenda os conteúdos trabalhados nas turmas regulares quando incluídos. Pois, para a autora, o papel formador da escola comum jamais será exercido em ambientes segregados.

Com base no que foi apresentado até aqui, percebemos que as discussões sobre a educação inclusiva realizadas na contemporaneidade giram em torno das formas de operacionalizá-la. Apesar de alguns autores acreditarem que é obvio que a escola comum pode atender a todas as diversidades humanas, essa compreensão, ainda, não é um consenso. Existem grupos que defendem a manutenção de escolas especiais, não aquelas escolas especiais tradicionais, mas uma outra escola especial. Aquela que acompanhou as discussões realizadas, aquela que vem se transformando ao longo do tempo, que não realiza mais ações fundamentadas no modelo psicomédico e, ao invés disso, valoriza a diversidade, buscando compreendê-la, auxiliando os sujeitos a se desenvolverem da melhor forma possível. A nova escola especial objetiva que o princípio da normalização seja conquistado, que os alunos por ela atendidos possam experimentar o estilo de vida comum à sua sociedade, sendo garantida sua presença e participação, bem como a promoção de habilidades, imagem social, autonomia e empowerment.

Nessa perspectiva, questionamos: a escola especial ao passar por essas transformações pode ser considerada inclusiva?

2.2 POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA BRASILEIRA

Após discutirmos o paradigma educacional inclusivo em termos gerais, é necessário abordá-lo, neste momento, de forma mais específica, no âmbito da realidade educacional brasileira.

No Brasil, as ações em direção à educação especial começaram a ocorrer de forma abrangente no decorrer da década de 70, período em que o contexto mundial encontrava-se no auge da filosofia da “normalização e integração”. Desse modo, é interessante pontuar que enquanto nos países desenvolvidos, anterior ao seu ingresso no movimento da integração, houve um momento de institucionalização

intensiva, no Brasil, não ocorreu uma fase de institucionalização precedente à integração. (MENDES, 2010).

Isso significa dizer que os países desenvolvidos já tinham um sistema especializado. A integração foi um passo a mais, uma evolução dos serviços prestados às pessoas com deficiência. Antes do passo rumo à integração ser iniciado, existiam serviços, mesmo que segregados, e uma rede diversificada que oferecia atendimento a essa população,.

Em oposição, o Brasil não contava com uma rede especializada que pudesse proporcionar o sistema de continuum planejado. Acreditamos que essa pode ter sido uma das razões que levou o movimento brasileiro pela integração não conseguir efetivar suas propostas.

Ao analisar a Política Nacional de Educação Especial de 1994, Prieto (2010) informa que a integração escolar brasileira prevista seria constituída pelos seguintes modelos de atendimento escolar: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estímulo essencial e sala de recursos. Contudo, esse continuum de serviços não foi implementado em sua plenitude, os serviços de educação especial ofertados no Brasil se limitaram a oferecer, predominantemente, escolas e classes especiais.

A integração escolar que pretendia oportunizar o acesso da pessoa com deficiência à escola pública e, ao mesmo tempo, ampliar e diversificar os serviços oferecidos a essa população, já que a escola especial, naquela época, era o único serviço previsto, resultou, apenas, na proliferação das classes especiais. As pessoas com deficiência não chegaram à escola regular e as classes especiais eram, geralmente, usadas para excluir os alunos indesejados da escola regular (MENDES, 2010).

Desse modo, a proposta de integração escolar no Brasil não cumpriu seus objetivos, não proporcionou à pessoa com deficiência acesso aos serviços educacionais que iriam atender suas especificidades e possibilitar sua participação ativa na escola e na sociedade.

Para que o continuum acontecesse, pensamos que seria necessária a existência de um sistema educacional, no qual as ações desenvolvidas por cada serviço fossem especializadas e integradas, na direção de possibilitar ao aluno ser inserido na sala comum. Além disso, seria preciso que acontecessem mudanças

com relação à postura da escola perante aos alunos, pois a proposta da integração estava sendo utilizada para respaldar a segregação dos alunos sem deficiências que não obtinham o rendimento escolar previsto pela escola tradicional vigente.

Como forma de justificar a ausência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, bem como o aumento dos serviços paralelos à sala comum, alguns autores atribuem o ônus do insucesso da integração brasileira ao fato dela ter previsto o continuum de serviços.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE-EI/08) essa compreensão é revelada. O texto do documento avalia as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada em 2001 (Resolução CNE/CEB nº 2/2001).

Art 2º os sistema de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...] (BRASIL, 2001)

Ao analisar tais artigos, a PNEE-EI/08 expõe que o artigo 3º, ao prever a possibilidade dos serviços educacionais especiais substituírem os serviços educacionais comuns, não potencializa a efetivação da proposta apresentada pelo artigo 2º.

Porém, essa compreensão de que a existência das classes e escolas especiais pode interferir no ingresso dos alunos com deficiência nas salas comuns, não é soberana. Mazzotta (2010) ao fazer referência a um importante comentário feito pelo especialista norte-americano Dr. Samuel Aschroft, durante a reunião de Dirigentes Regionais de Educação do Estado de São Paulo, ocorrida em 1973, demonstra que outras posturas quanto a esse assunto podem ser assumidas.

Segundo o Dr. Aschroft, “[...] à medida que a escola comum fosse melhorando suas condições de realização do ensino, as classes e escolas especiais iriam sendo cada vez mais desnecessárias (MAZZOTTA, 2010, p. 80)”.

Contudo, será esse o caminho que a escola inclusiva tem trilhado? A presença dos alunos da educação especial nas classes comuns tem se dado pela melhora da qualidade do ensino? Ou por imposições legais?

Da mesma forma que o ocorrido na década de 70 com a integração, Beyer (2009b) apresenta uma reflexão sobre a evolução do projeto inclusivo no Brasil a partir da década de 90. O autor aborda que o percurso do Brasil em direção à inclusão tem sido inverso ao dos países desenvolvidos. Enquanto estes começaram sua trajetória a partir das experiências com a educação especial e com a inclusão, sendo suas ações legais tomadas a partir do amadurecimento das experiências, não houve no Brasil uma história de inclusão escolar que antecedesse a legislação. A mesma avançou extremamente, no sentido da assimilação do paradigma inclusivo, ao passo que as escolas e o sistema continuavam sem experiências de inclusão. Agora, assiste-se uma “ansiedade grupal” em busca de descobrir formas plausíveis de implementar o projeto inclusivo, culminando na existência de professores que, por um lado, assumem atitudes céticas e críticas em relação à lei da inclusão escolar e, por outro, buscam fórmulas pedagógicas prontas que possibilitem efetivar a inclusão.

Oliveira e Amaral (2004) apresentam dados da pesquisa realizada com professores de uma escola regular municipal, entre o período de fevereiro a outubro de 2003. Os docentes entrevistados, apesar de demonstrarem sensibilidade para com as diferenças dos alunos, criticaram a forma como a inclusão tem sido operacionalizada, indicando pontos cruciais, ainda não solucionados pela Política proposta: carência de capacitação para o trabalho com alunos especiais; falta de infra-estrutura e recursos humanos especializados disponíveis na própria escola regular; precária orientação recebida dos “especialistas” da sala de recursos; dificuldade dos alunos especiais frequentarem a sala de recursos, localizada em outra escola e que atende em horários, que não contemplam aos seus interesses e necessidades; elevado número de alunos em sala de aula, etc.

Semelhante à integração, para Mendes (2010), a educação inclusiva no Brasil tem sido, apenas, uma retórica. As propostas estão nas leis, nos documentos e no discurso dos políticos e cientistas. Porém, uma política efetiva de educação inclusiva, ainda, não foi implantada. Para a autora, a inclusão total é uma opção simplista e equivocada para um tema demasiadamente complexo, revelando excesso de confiança na retórica, além de falta de evidências científicas.

Apesar dos inúmeros questionamentos apresentados, a inclusão total é a proposta de educação inclusiva assumida pelo Estado. Nos últimos anos, tem-se adotado o discurso de que a inclusão total é a única alternativa para a construção de

uma sociedade heterogênea e inclusiva, que saiba conviver, respeitar e valorizar a diversidade.

Para sustentar tal discurso, tem-se utilizado a via legal. Conforme apresentado por Beyer (2009b) acima, a maioria dos países começou sua caminhada para a inclusão paulatinamente, modificando suas práticas, amadurecendo suas experiências e, assim, revelando a necessidade de alterações nas bases legais vigentes. Já o Brasil, optou em garantir a inclusão, primeiramente, através do legislativo, para só depois começar suas experiências e mudanças rumo à educação inclusiva.

Nessa perspectiva, as últimas publicações realizadas pelo Estado têm apresentado posturas incisivas com relação à implementação da inclusão total, sendo utilizados documentos nacionais e internacionais para fundamentar sua escolha. Ao fazerem referência a esses documentos, as publicações revelam que eles indicam a inclusão total como única proposta de inclusão plausível. Dentre os documentos referendados como defensores da inclusão total, têm-se a Constituição Federal de 1988 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006.

Os artigos mais comentados da Constituição Federal (1988) no âmbito da educação são:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Fazendo referência à Constituição, a publicação do MEC intitulada Marcos Político – Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), relata que os artigos 205 e 208, inciso III, sinalizam para a implementação da educação inclusiva. Todavia, questionamos se a educação inclusiva sinalizada pela Constituição seria a que vem sendo proposta. Nas publicações do Ministério da Educação aborda-se a atual Política Inclusiva como se estivesse em total consonância com a Constituição.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 13/2009, publicado em 24 de setembro de 2009, relata que a atual Política Inclusiva:

[...] resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino (BRASIL, 2009a).

Apresentando posição similar à divulgada pelo MEC, Mantoan demonstra indignação em relação à resistência de alguns setores da sociedade quanto à inclusão nos moldes atualmente propostos:

[...] nossas leis existem na maioria das vezes, apenas no papel. A constituição de 1988 prescreve a inclusão total e incondicional dos alunos, sendo verdadeiramente revolucionária, vanguardista e muito clara ao se pronunciar sobre o direito de todos à educação. Falta-nos zelar para que suas prescrições sejam colocadas em prática, por meio de políticas educacionais que as respeitem e as consolidem nas nossas escolas (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 98).

Já Mazzotta (2010) buscando analisar os documentos existentes e as posturas que vêm sendo tomadas frente a eles, problematiza sobre o termo “preferencialmente” contido na Constituição de 1988.

Conforme o autor:

[...] não está dito que o atendimento educacional especial ou educação especial deva se dar exclusivamente na escola comum, embora essa seja a alternativa preferencial para a sua realização, e que também defendo. Esses são alguns dos aspectos da legislação que têm suscitado discussões e dúvidas na efetivação das diretrizes para os sistemas escolares (MAZZOTTA, 2010, p. 85-86).

Apesar dos inclusivistas totais fazerem referência à Constituição Federal (1988) como forma de ratificar suas propostas, notamos que eles desconsideram o termo “preferencialmente”. Do modo como seu discurso tem sido apresentado é como se a Constituição estabelecesse uma orientação categórica na direção da inclusão total. Contudo, como podemos perceber, esse não é um fato verídico.

Posicionando-se também, sobre a presença do termo “preferencial” presente não só na Constituição, mas também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei 9.394/96), no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Plano Nacional de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Mendes (2010, p. 33) esclarece que “de modo geral, a legislação não define que a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais tenha que ser obrigatoriamente na classe comum da escola regular”.

Realizada tais observações quanto ao modo como a Política Inclusiva Brasileira tem mencionado a Constituição, é importante discutir, neste momento, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006. Esse documento, em julho de 2008, por meio do Decreto nº 186, tornou-se equivalente a emendas constitucionais à Constituição Brasileira, passando a ser citado nas últimas publicações do Ministério da Educação como marco político – legal que consolida a Política Inclusiva em desenvolvimento (BRASIL, 2010).

Segundo o artigo 24 dessa Convenção:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação [...]
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
 - a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência [...]
 - e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2007a, p. 28-29)

Dois pontos presentes no artigo 24 são importantes e merecem ser discutidos. Um ponto refere-se ao significado do termo sistema educacional geral. Ao cursar a escola especial o aluno está excluído dele?

Discorrendo sobre esse ponto da Convenção, ao discordar dos discursos que disseminam a idéia de que a escola especial é um serviço educacional à parte do sistema geral e ao buscar esclarecer que essa não é a compreensão difundida pela Convenção, a Federação Nacional das APAEs (2007) informa que:

No caso brasileiro, as escolas especiais são parte do que o documento chama de sistema educacional geral, e essa condição foi assegurada com a aprovação da Lei nº 7853/89. Com isso, acreditar que a inclusão de pessoas com deficiência se reduz à garantia de matrícula em escolas comuns é não reconhecer a complexidade desse processo inclusivo referido no próprio texto da Convenção.

Buscando conhecer a Lei nº 7853/89, trazemos o parágrafo único do artigo 2º.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem [...] viabilizar [...] as seguintes medidas:

I - na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas (BRASIL, 1989)

Abordando o mesmo assunto, Mazzotta (2010) apresenta qual era a configuração das escolas especiais brasileiras nas décadas de 70 e 80. Segundo o autor, existiam dois perfis de escola especial. Naquela época, a maioria das escolas especiais era autorizada a funcionar como sistema paralelo de ensino à parte do sistema educacional geral, pois prestavam atendimento especializado não caracterizado como educação escolar. Contudo, havia um outro perfil de escola especial que vinha buscando regularizar seu funcionamento para se configurar como educação escolar, deixando de ser meramente assistencialista, passando a oferecer serviços educacionais com currículo definido. Assim, as escolas especiais que atendiam às diretrizes e normas estabelecidas foram integradas ao sistema escolar.

Diante dessa realidade, MAZZOTTA (2010) traz um importante elemento para as discussões sobre a escola especial e a regular. Diz ser um grande equívoco generalizar o entendimento de que as escolas especiais sempre fizeram parte de um sistema de ensino paralelo ao comum, sendo preciso esclarecer que havia exceções.

Outro ponto interessante da Convenção diz respeito a quais são os ambientes que maximizam o desenvolvimento acadêmico e social. Seria, apenas, a escola regular? A escola regular conseguiria ser o ambiente que maximiza o desenvolvimento social e acadêmico de todos os tipos de alunos?

A atual política inclusiva acredita que a Convenção orienta que a escola regular seria esse ambiente e que propor a educação de crianças em escolas especiais significaria excluí-las do sistema educacional geral.

Contrária a essa posição, a Federação Nacional das APAEs (2007) expressa sua interpretação da Convenção:

A referida Convenção [...] não propõe, como sugerem alguns defensores da inclusão radical, a extinção das escolas especiais. [...]. Mesmo quando faz referência à educação - especialmente o capítulo 24, inteiramente dedicado à temática - não há indicação de que as escolas especiais não são necessárias ou mesmo que elas devam ser extintas ou transformadas em determinados tipos de serviços e/ou que sejam organizadas de determinada forma.

Com base no que foi discutido até aqui, entendemos que os documentos utilizados para respaldar a proposta educacional inclusiva brasileira não indicam a inclusão total como única alternativa a ser seguida. Os dois documentos discorrem sobre a importância de se garantir acesso à educação de qualidade para todos os indivíduos, não podendo haver restrições de natureza discriminatória.

Quanto ao local que essa educação deverá ser realizada, o fator primordial a ser considerado deve ser as necessidades do sujeito e, em seguida, as possibilidades dela ocorrer em um ambiente menos segregador possível, permitindo-o vivenciar diferentes experiências. Em nenhum momento é dito que esse ambiente só poderá ser a escola regular.

Porém, essa não é a compreensão assumida pela PNEE-EI/08. Para ela, a educação do público alvo da educação especial deve passar a ser realizada em escolas e classes regulares. Conforme comunicado divulgado no portal oficial do Ministério da Educação, após a publicação da PNEE-EI/08, a Conferência Nacional da Educação Básica, realizada em abril de 2008, aprovou a construção de um sistema de educação inclusivo que não prevê a continuidade da oferta de escolas e classes especiais (LORENZONI, 2008).

Nessa direção, para construir este sistema de ensino inclusivo, a PNEE-EI/08 prevê: formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão; oferta de atendimento educacional especializado (AEE); acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Com isso, acredita-se que a estrutura e a cultura da escola regular passarão por mudanças, ao passo que a organização das escolas e classes especiais deverá ser repensada (BRASIL, 2008).

Um dos principais temas presente nas atuais discussões sobre as ações para a implementação da Política Inclusiva tem sido o AEE. Esse é um assunto bastante discutido e tema dos últimos atos legais nacionais relacionados à inclusão escolar.

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 13/2009 (BRASIL, 2009a), o AEE é planejado para ser realizado no turno oposto ao da escolarização, pois desse modo contribuirá para a garantia do acesso dos alunos à educação comum, disponibilizando serviços e apoios que irão complementar a formação dos alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Tais serviços e apoios prestados pelo AEE preveem a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que, ao considerarem as necessidades específicas dos alunos, possibilitarão a eliminação de barreiras para a plena participação deles. As atividades desenvolvidas no AEE deverão ser diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum, disponibilizando programas de enriquecimento curricular; ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização; ajudas técnicas e tecnologias assistivas, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esses atendimentos deverão estar articulados com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b) resolvem que o AEE deve ser realizado com base num plano de intervenção (identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas), o qual será elaborado e executado pelo professor da sala de recursos multifuncional ou do Centro de AEE. Será o professor, também, que definirá o tipo e o número de atendimentos que o aluno deverá participar.

A sala de recursos multifuncional é um ambiente dotado de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos, pertencentes à escola regular. Já o Centro de AEE foi a forma como a Política Inclusiva repensou as escolas especiais. As instituições especializadas públicas ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que antes atuavam como escolas, agora deverão realizar, apenas, atendimentos complementares e suplementares, não mais substitutivos, ao processo educacional do educando.

Uma das formas de garantir essa reestruturação das escolas especiais tem sido a mudança dos critérios estabelecidos pelos órgãos normativos para regulamentar a manutenção dos convênios de apoio técnico e financeiro entre o Poder Público e as instituições privadas sem fins lucrativos.

Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b), o financiamento da matrícula no AEE está condicionado à matrícula no ensino na rede pública. No âmbito do FUNDEB, passam a ser previstas, apenas, as seguintes matrículas: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola; b) em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola; c) em classe comum e em centro de AEE de instituições de Educação Especial pública; d) classe comum e em centro de AEE de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Desse modo, os alunos matriculados em classe comum do ensino regular público que tiverem matriculados concomitantemente no AEE serão contabilizados duplamente.

Ao tentar compreender o significado dessa posição das diretrizes do AEE para as escolas especiais, ficamos com alguns questionamentos: A matrícula no AEE passará a ser o único tipo de matrícula possível? Não existirá mais a possibilidade de matrículas em escolas especiais? Não existe a possibilidade do Estado manter algumas escolas especiais públicas? Ou contribuir com as privadas sem fins lucrativos?

Com base nas Diretrizes do AEE (BRASIL, 2009b), entendemos que o financiamento para as escolas especiais não é mais previsto. Contudo, buscando o decreto nº 6.253/2007 que dispõe sobre o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e tem-se que:

Art. 14. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente.

2º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.(BRASIL, 2007b)

Assim, enquanto as diretrizes preveem financiamento apenas para os Centros de AEE, devido ao decreto nº 6.253/2007, as escolas especiais poderiam receber apoio do FUNDEB?

Mesmo que a resposta para essa questão seja positiva, o fato é que, a partir do exposto por este subcapítulo, o Estado brasileiro para efetivar a inclusão, ao invés de buscar melhorar a qualidade dos serviços já existentes, seja regulares ou especiais, optou pelo enfraquecimento da escola especial, impondo a presença física de todos os alunos da educação especial na escola regular.

2.3 EDUCAÇÃO DO SURDO

Sendo a criança surda o público alvo da educação especial que nos propomos estudar, é chegada a hora de discorrer sobre esse assunto. De tecer algumas considerações sobre a surdez e suas implicações para o desenvolvimento educacional inicial do surdo.

Primeiramente, é necessário esclarecer o modo como entendemos a surdez e o indivíduo surdo. Na introdução deste trabalho, abordamos as dificuldades comunicativas das crianças surdas filhas de pais ouvintes, bem como a importância do contexto escolar para que elas adquiram a língua de sinais. Em tal discurso revelamos nossa preocupação pela garantia do respeito à particularidade visual do aluno surdo. Chamamos atenção para uma parcela da população que não tem a língua oral como instrumento mediador de suas relações com o mundo, tendo suas experiências linguísticas, cognitivas e sociais pautadas por um canal visual.

Essa forma de compreender a surdez e o sujeito surdo é denominada sócio-antropológica, opõe-se à concepção médico-terapêutica que prioriza o déficit auditivo. Ao invés de desenvolver ações na direção de reparar e corrigir o que falta, entendemos o surdo pelas suas capacidades, considerando-o um sujeito sócio-linguístico diferente (SKLIAR, 1995).

O viés médico-terapêutico predominou por um longo período nas discussões sobre a surdez. Tanto os sujeitos que se identificavam e se beneficiavam dos tratamentos que visam a oralização, como aqueles que se identificavam e preferiam a comunicação através da língua de sinais, eram entendidos a partir dessa concepção. Porém, a partir dos estudos sobre a língua de sinais, um novo modo de entender a surdez e o indivíduo surdo passou a ser considerado.

Na atualidade, essas duas formas de considerar a surdez estão presentes. A concepção sócio-antropológica é utilizada pelos grupos sociais (profissionais, pesquisadores, familiares e etc., surdos ou ouvintes) que se relacionam com o

sujeito surdo a partir do reconhecimento da língua de sinais e da experiência visual que ela acarreta, enquanto que, geralmente, a concepção médico-terapêutica é empregada por grupos (profissionais, pesquisadores, familiares e etc., surdos ou ouvintes) que se relacionam com indivíduo surdo com base na realidade ouvinte, sendo atribuído à deficiência auditiva posição de destaque.

Nossos estudos e a atual pesquisa identificam-se com a concepção sócio-antropológica de surdez. Consideramos que o processo educacional das crianças surdas usuárias da língua de sinais, bem como a inclusão delas nas escolas regulares precisam ser discutidas a partir da experiência surda e não da ouvinte.

2.3.1 O surdo e sua história educacional

A história educacional do surdo tem sido marcada por contradições, as diferentes formas de compreender a surdez e suas implicações linguísticas têm resultado em diferentes propostas educacionais.

Por muito tempo, acreditou-se que a língua oral era a única forma de língua. Tal crença, tão disseminada pela linguística até o início da década de 1960, acarretou na compreensão de que o surdo só seria capaz de pensar caso passasse por um ensino intensivo da língua oral. Em consequência dessa compreensão, os surdos deveriam frequentar escolas especiais nas quais seriam expostos a métodos educacionais e terapêuticos que visavam o aprendizado da fala e da audição. Afinal, só essas habilidades poderiam garantir o aprendizado da língua oral e, conseqüentemente, o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do surdo. (CAPOVILLA F.; CAPOVILLA A., 2004)

No entanto, apesar dessa abordagem educacional oralista apresentar boas intenções, algo deixou de ser considerado e, com isso, o desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo não pôde ser garantido.

Conforme Skliar (1995), o processo de aquisição de uma língua é constituído por desenvolvimento progressivo, uma língua é adquirida em contexto, não podendo ser adquirida a partir de uma lista de palavras, ou seja, a partir de um processo sistemático de aprendizagem.

Com essa constatação, o fato dos surdos não adquirirem plenamente a língua oral fica justificado. O comprometimento auditivo impede a aquisição natural da língua oral, ao passo que o ensino sistemático não é suficiente para solucionar essa

questão. Portanto, o ensino da língua oral não possibilita ao surdo usufruir de todas as habilidades linguísticas que um ser humano, ao se apropriar adequadamente de uma língua, tem a seu favor.

A partir de 1965, com a pesquisa de Willian Stoke sobre a língua de sinais americana, estudo que representou uma revolução social e linguística, um novo caminho para a formação do surdo passou a ser considerado. Tal estudo torna-se divisor de águas na educação do surdo. É possível dividir a educação dos surdos em dois períodos: um anterior e outro posterior ao reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais (KARNOPP; QUADROS, 2001).

Com o reconhecimento da língua de sinais, língua que não utiliza a fala e a audição como forma de expressão e captação, língua que pode ser adquirida naturalmente pelas pessoas surdas, tem-se uma nova forma de transpor a barreira comunicativa vivenciada pelos surdos. A partir dos estudos sobre as línguas de sinais, vê-se a possibilidade do surdo usufruir por completo da complexa habilidade linguística que a raça humana tem a seu favor e, com isso, ao invés de ficar confinado a estágios linguísticos e cognitivos inferiores às suas reais potencialidades, tem a possibilidade de mudar o rumo de sua história.

Exemplificando essa afirmação, Skliar (1995) pontua que crianças surdas filhas de pais surdos apresentam o mesmo desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional que as ouvintes filhas de pais ouvintes. Significa dizer que se a criança surda tiver contato com uma língua que possa adquirir naturalmente, com pessoas que sejam falantes nativos da mesma, ela terá a possibilidade de adquirir plenamente uma língua e, com isso, conseguirá ter um desenvolvimento equivalente ao das crianças ouvintes.

Em posse desses conhecimentos sobre a língua de sinais, uma nova abordagem educacional se fortalece. O bilinguismo encontra lugar no espaço de discussões sobre a educação do surdo.

A partir dessa abordagem filosófica, percebe-se a necessidade de mudanças nas propostas educacionais. Ao invés de se objetivar o ensino da língua oral nas escolas especiais, defende-se uma escola específica para surdos, na qual a língua de sinais deve ser utilizada em seus espaços, por falantes usuários dela, no intuito de proporcionar ao surdo a aquisição natural de sua língua. Assim, a língua de sinais é considerada a primeira língua (L1) do surdo, enquanto que a língua majoritária,

oral e/ou escrita, deve passar a assumir o status de segunda língua (L2), sendo ensinada após a aquisição da L1.

Mais do que garantir o simples uso da língua de sinais na educação do surdo, o Bilingüismo propõe mudanças ideológicas. Busca assegurar mudanças na forma de ser e pensar das pessoas envolvidas no processo educacional do surdo. Propõe práxis, ou seja, práticas subsidiadas por teorias críticas que têm clareza de seus objetivos de transformação, que têm clareza sobre quem é o surdo a quem se ensina, sobre o que se almeja para ele e, acima de tudo, sobre o que ele almeja para si próprio (DORZIAT, 1999).

2.3.2 A escola inclusiva e a educação do surdo

A partir de tais constatações, no âmbito educacional não se observam mais questionamentos sobre qual seria a melhor abordagem educacional para a educação do surdo. Nos últimos documentos publicados pelo Ministério da Educação, a abordagem bilíngue já vem sendo priorizada.

No entanto, não significa dizer que os problemas da educação do surdo estão solucionados. Na verdade, estão se modificando, ganhando dimensões mais complexas. As discussões avançaram. Ao invés de estarem centradas em questões linguísticas de ordem simples, relacionadas à qual modalidade deverá ser priorizada, evoluíram em direção da busca pela compreensão de como o trabalho através da língua de sinais deve ser desenvolvido, como o acesso a essa língua será garantido. Associado a isso, em meio às discussões sobre a educação inclusiva, novos desafios vem sendo agregados. Além de compreender como deve ser desenvolvido o processo educacional do surdo através da língua de sinais, é preciso descobrir como realizá-lo na escola regular.

Conforme o exposto no item anterior, a partir da atual política pública de educação, a qual considera a escola regular o local mais adequado para a efetivação de um ensino de qualidade para o surdo, abre-se um novo campo de discussões. Como garantir a educação bilíngue na escola regular? Quais caminhos deverão ser seguidos? A inclusão do surdo é uma alternativa possível?

Atualmente, as repostas para essas questões têm sido diversas. Enquanto o governo, aliado a uma parcela de familiares, professores e estudiosos, propõe

medidas para a viabilização da inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino, outra parcela dessa mesma população contrapõe-se à atual política educacional inclusiva, alegando, dentre outras coisas, que as medidas propostas por essa política não suprem as necessidades linguísticas dos alunos surdos.

Sá (2006), ao pontuar que 96% dos surdos nascem em famílias de ouvintes, ressalta que a escola possui um papel crucial no desenvolvimento linguístico desses alunos. Devido à criança surda filha de pais ouvintes não ter a possibilidade de ter seus pais como modelo linguístico e devido ao ambiente que ela tem contato fora da escola ser constituído por pessoas que, também, não utilizam a língua de sinais, a escola torna-se o principal local onde a criança surda poderá vivenciar interações significativas em língua de sinais (STUMPF, 2005)

Karnopp e Quadros (2001, p.11) enfatizam:

Se a criança chega na escola sem língua, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial.

É fundamental que os bebês tenham contato com pessoas que dominem a LIBRAS, preferencialmente, pessoas surdas. Garantir o acesso à língua de sinais é garantir a aquisição da linguagem [...] a criança surda precisa ter acesso à LIBRAS e interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade emocional e social. [...] Dominar a LIBRAS deve ser pressuposto para se pensar em processo educacional, pois a base de tal processo se dá através da interação linguística.

A partir de tais citações, percebemos que dentre os objetivos da educação da criança surda, a viabilização da aquisição da linguagem pela escola é um ponto imprescindível. Enquanto o processo de aquisição da linguagem pela criança ouvinte estabelece-se antes do ingresso à escola, através do convívio com seus familiares, o da criança surda filha de pais ouvintes ocorrerá na escola, onde ela deve ter a oportunidade de conviver com adultos e crianças usuárias da língua de sinais.

Tal realidade aponta para a necessidade de pensar sobre o serviço educacional que será oferecido a criança surda. Enquanto a criança ouvinte começa a adquirir sua língua desde o nascimento, a criança surda terá que esperar ingressar na escola? A partir de que faixa etária devemos pensar a intervenção educacional para a criança surda? Como deverá ser essa intervenção?

Devido a tais questionamentos, a particularidade linguística da criança surda é o fator que mais tem determinado os diferentes posicionamentos frente à proposta de inclusão total do aluno surdo. A atual Política Inclusiva brasileira tem direcionado

suas ações para a inclusão do surdo desde seus primeiros anos escolares, acreditando que é possível atender às necessidades linguísticas iniciais da criança na escola regular. Já vertentes contrárias à Política consideram que a inclusão do surdo nesse período escolar não será benéfica, defende-se que o ambiente linguístico mais adequado para os primeiros anos escolares do surdo seja a escola específica para surdos.

Acreditando que a especificidade linguística do surdo deve sempre fazer parte do cerne das discussões sobre a educação de surdos, independente dos posicionamentos contra ou a favor da inclusão total e principalmente tratando-se dos seus primeiros anos escolares, em seguida, apresentaremos ponderações sobre essa temática.

2.3.3 A escola e seu papel no desenvolvimento da linguagem do surdo

Os primeiros anos escolares para as crianças surdas são extremamente importantes. Além dos objetivos escolares comuns a todos os alunos, a escola para as crianças surdas será o momento no qual ela poderá desenvolver-se linguisticamente e recuperar os prejuízos acarretados pelas insuficientes experiências linguísticas vivenciadas em língua de sinais. A escola será o espaço que proporcionará aquisições iniciais e fundamentais de linguagem, ao mesmo tempo em que contribuirá para a superação dos déficits linguísticos já instalados.

Ao fazerem referência ao sistema de ensino americano, o qual precisa assistir inúmeros filhos de imigrantes que não falam a língua inglesa, Kohnert et al. (2005), apesar de não pesquisarem a educação de crianças surdas, trazem algumas pontuações que serão importantes para a reflexão que pretendemos realizar neste trabalho.

Primeiramente, os autores sinalizam que mesmo num contexto de sala de aula de educação infantil em que todos os sujeitos compartilham a língua majoritária da sociedade, proporcionar acesso válido e prover serviços de intervenção efetivos é um desafio. Demanda dos profissionais que trabalham com esse grupo um claro entendimento da complexa interação entre linguagem, cognição, desenvolvimento emocional e social.

Posteriormente, os autores reconhecem que um desafio adicional é estabelecido quando o público a ser assistido são crianças usuárias de uma língua diferente da majoritária (KOHNER et al, 2003 apud KOHNER et al., 2005), pois sem um claro entendimento de como se desenvolve a linguagem de crianças que se constituem como minoria linguística, estabelecer um serviço que vise assistir a tais crianças, que ainda por cima podem apresentar atraso no seu desenvolvimento linguístico, torna-se uma tarefa intimidante. Faltam recursos para planejar as ações necessárias a esse público (KOHNER et al., 2005).

Nessa perspectiva, os autores chamam a atenção para a necessidade de estudos que visem conhecer essa nova realidade da educação, para que assim seja possível oferecer um serviço de qualidade para as crianças que apresentam diversidades linguísticas. Todavia, os autores apresentam pressupostos teóricos importantes para o começo das discussões nessa direção.

Um desses pressupostos basilares diz respeito à importância da primeira língua para o desenvolvimento pré-escolar do indivíduo. No caso dos sujeitos estudados por Kohnert et al. (2005), a primeira língua refere-se à utilizada pelos seus familiares, os quais são imigrantes não usuários do inglês. Contudo, no caso da criança surda filha de pais ouvintes a situação complica-se ainda mais. Sua primeira língua, além de não ser a majoritária da sociedade, não é a utilizada pelos seus pais. A primeira língua do surdo precisará ser a Libras, língua que pode ser por ele adquirida naturalmente, mas que em contrapartida é pouco acessível socialmente.

Segundo Cummins (1994 apud KOHNER et al., 2005), crianças que não têm a possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas em sua primeira língua antes de aprender uma segunda têm um grande risco de atraso acadêmico quando comparadas a outras crianças que tiveram a oportunidade de desenvolver e utilizar sua primeira língua.

A informação anterior é pertinente para as discussões sobre a educação do surdo, pois confirma a importância da priorização da língua de sinais no seu processo educacional. Dimensão que já é bastante abordada na teoria, mas que, ainda, não foi assimilada na prática pedagógica. É comum encontrar no cenário escolar práticas que priorizam o português escrito em detrimento da língua de sinais. Esse procedimento, conforme abordado acima por Cummins (1994 apud KOHNER et al., 2005), pode comprometer o desempenho acadêmico dos alunos.

Assim, é possível perceber algumas semelhanças entre o processo educacional do surdo e a educação bilíngue voltada às crianças filhas de pais imigrantes. Porém, a realidade da educação bilíngue de crianças surdas é ainda mais complexa. Enquanto os filhos de imigrantes compartilham de sua língua base com seus familiares – e mesmo assim a escola se preocupa em continuar desenvolvendo essa língua, apesar de não ser a majoritária – as crianças surdas, geralmente, não têm a possibilidade de conviver com pais fluentes na Libras, o que ratifica mais uma vez o papel da escola. Contribuir para a aquisição da língua de sinais do surdo é fator *sine qua non* para uma educação de qualidade.

Continuando com a preocupação da escola em conhecer as formas com que poderá auxiliar seus alunos a desenvolver sua primeira língua, Mclaughlin e Genesee et al. (1984, 2004 apud KOHNERT et. al., 2005) relatam que a aquisição da primeira língua depende da inter-relação de importantes fatores: oportunidade para aprender e usá-la; motivação em falar a língua e relativo grau de prestígio associado a ela, atribuído pela comunidade que o falante encontra-se inserido.

Esses três fatores apresentados podem contribuir para a escola pensar em como oportunizar ao aluno surdo a aquisição da língua de sinais (sua primeira língua). Primeiramente, é preciso oferecer oportunidade de uso da língua, ou seja, que os alunos tenham contato com outros usuários dela. Além disso, o aluno precisa se sentir motivado e perceber sua língua valorizada, fatores que serão garantidos a partir do momento em que for utilizada nos espaços escolares por diversos sujeitos, em variados contextos e em diferentes níveis de complexidade.

A escola inclusiva precisa atentar para esses fatores, os quais não serão atendidos se o professor regente da classe ou o intérprete de Libras for o único interlocutor em língua de sinais do aluno surdo. Oferecer uma escola bilíngue a um aluno significa que ele terá oportunidades iguais de utilizar suas duas línguas, não precisando de alguém para intermediar suas relações. O aluno deve poder conversar em sua língua, a qualquer momento, com seus colegas, professores e funcionários da escola. Privilégio que não deveria ser só dos alunos ouvintes.

Mas, será que o projeto inclusivo brasileiro está levando esses fatores em consideração?

Em posse de tais informações, é interessante analisar as propostas da PNEE-EI/08 para a educação dos alunos surdos. No seu único parágrafo direcionado, especificamente, para a educação do surdo é relatado que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras, desenvolve o ensino escolar na língua portuguesa e na língua de sinais, o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/interprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Analisando esse parágrafo, levantamos algumas questões: as ações previstas são suficientes para proporcionar a aquisição da língua de sinais pelo surdo? Serão suficientes para construir um ambiente bilíngüe adequado?

No trecho acima, observa-se que as ações previstas limitam-se a determinar o modo como o aluno terá acesso ao conteúdo (*ensino através da língua de sinais com presença do tradutor/intérprete*) e o modo como ele irá se comunicar com os colegas ouvintes (*ensino de Libras para os demais alunos*), enquanto que questões quanto à interação do aluno surdo com outros usuários da sua língua ficaram em segundo plano (*na medida do possível, o surdo deve estar com outros pares surdos*).

Tais propostas suscitam outros questionamentos: antes de se ministrar aulas em Libras, seja através do professor ouvinte usuário da Libras em sala de aula, seja através do intérprete, o aluno surdo já faz uso eficiente dessa língua? Ele passou por um processo de aquisição de linguagem adequado, o qual garante o estabelecimento das habilidades linguísticas e cognitivas necessárias para um bom desenvolvimento escolar?

Na PNEE-EI/08, percebemos que falta ser abordado o processo de aquisição de linguagem do aluno surdo. As orientações realizadas por ela são compatíveis com a educação de um grupo de alunos que já adquiriu a língua de sinais. No entanto, apenas os surdos filhos de pais surdos têm a possibilidade de adquirir a língua de sinais fora da escola (4% dos casos).

Precisamos de uma Política que pense na educação do surdo desde a educação infantil (creche e pré-escola). E, além disso, em virtude dos alunos chegarem tarde à escola, que preveja, também, ações direcionadas para a primeira etapa do ensino fundamental visando a aquisição e desenvolvimento da linguagem em língua de sinais.

Ao apresentar experiências de inclusão em duas escolas municipais (educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental), Lacerda (2009) revela as implicações decorrentes do pouco domínio linguístico dos alunos surdos durante esses níveis de ensino, quando, ainda, precisam adquirir a língua de sinais. O Programa de Inclusão Bilíngüe, realizado nas duas escolas, contava com a participação de intérpretes de Libras para auxiliar o professor na sala de aula. Contudo, foi constatado que a atuação do intérprete educacional nesses níveis de ensino não era suficiente para garantir a inclusão daqueles alunos.

Devido aos alunos possuírem pouco domínio da língua de sinais, o papel original do intérprete ficava comprometido. Caso ele se detivesse, apenas, a interpretar a fala do professor, provavelmente, essa ação não seria de grande valia, pois a criança, em virtude de não estar em um estágio linguístico compatível, não conseguiria compreender as mensagens sinalizadas pelo intérprete.

Dessa forma, com sua pesquisa, Lacerda (2009) constatou que, ao invés de interpretar os ensinamentos do professor, o profissional intérprete precisava contribuir para a aquisição da linguagem e na construção de conceitos básicos pelo aluno. Porém, essas ações não são suficientes para prover o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, o intérprete tem sido o único interlocutor adulto com domínio da Libras disponível ao surdo.

Diante dessa realidade:

[...] questiona-se, com apoio também no Decreto nº 5.626, que para a educação infantil e para o ensino fundamental (primeira etapa) seria melhor que as crianças surdas freqüentassem classes cuja língua de instrução fosse a Libras, para que esses alunos não precisassem da presença do ILS e para que pudesse se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua; ou seja, em condições semelhantes àquelas oferecidas aos alunos ouvintes. São crianças que ainda estão em aquisição de linguagem e construindo conceitos básicos, e ter que fazer isso superando barreiras entre línguas (Português – Libras), barreiras essas inerentes à prática de interpretação, é certamente um obstáculo a mais para o seu desenvolvimento (LACERDA, 2009, p. 84).

O Decreto 5.626 mencionado pela autora é um dos atos legais brasileiros que dispõe sobre a educação do surdo. Diferente da PNEE-EI/2008, apresenta orientações específicas sobre as ações necessárias para a inclusão escolar do surdo. No seu Capítulo VI, dispõe sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Como podemos observar, o referido decreto indica a necessidade de assistências diferenciadas a depender do nível de ensino. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é preciso que o processo de ensino e aprendizagem seja estabelecido entre professor e aluno, sem a intermediação do intérprete. Desse modo, os professores dessas séries seriam bilíngües (Libras-Português) e ministrariam suas aulas em Libras. Os alunos ouvintes que estivessem fazendo parte da turma deveriam dominar a Libras, pois as aulas seriam ministradas todas através dela.

Já a partir dos anos finais do ensino fundamental, quando o aluno surdo tem maior domínio da língua de sinais, a ação do intérprete de Libras é indicada. As aulas do professor seriam em Português e seus ensinamentos seriam interpretados para a Libras.

Outro ponto importante do decreto é o relacionado às escolas e classes serem bilíngües, indicando que a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita precisam ser as línguas de instrução utilizadas.

Dizer que a Libras será a língua de instrução da escola ou da classe, significa que as aulas serão planejadas e ministradas a partir da Libras, posição que representa uma grande mudança na estrutura das aulas. Nesse sentido, o Português escrito como língua de instrução é utilizado nos momentos em que textos e registros escritos precisam ser trabalhados. Portanto, a Libras, principalmente quando se trata dos primeiros níveis de ensino, deve ser a língua de instrução mais utilizada, pois é a partir dela que o surdo constrói seus conhecimentos.

Apesar das orientações do Decreto 5.626, o qual demonstra a preocupação em garantir que as necessidades educacionais do surdo sejam atendidas, a política inclusiva que vem sendo implementada pelo MEC não está em consonância com o Decreto, ela tem deixado de considerar pontos imprescindíveis relacionados à educação do surdo.

Uma recente publicação do Ministério da Educação sobre o AEE para o aluno surdo (2007c) ressalta que:

[...] a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país (BRASIL, 2007c, p. 14).

Porém, ao abordar as ações necessárias para o desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos surdos, apresenta posicionamentos diferentes dos abordados pelo Decreto.

Com uma visão um pouco simplificada sobre a inclusão do surdo, a publicação expõe como o AEE deverá ser estruturado. O surdo frequentará as aulas em um turno e o AEE em outro, devendo ser diário e estruturado em três momentos (AEE em Libras, AEE para o ensino de Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa).

O AEE em Libras objetiva colaborar com o aprendizado dos conteúdos curriculares estudados na sala comum, suas explicações deverão ser realizadas em Libras e o professor deverá ser preferencialmente surdo; o AEE para o ensino de Libras deve oferecer aulas de Libras para o conhecimento e a aquisição, principalmente, de termos científicos, sendo o trabalho desenvolvido por professor e/ou instrutor de Libras (também, preferencialmente surdo); já o AEE para o ensino da Língua Portuguesa será realizado por professor de língua portuguesa com o objetivo de desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, dos alunos surdos, sendo respeitadas as especificidades dessa língua para o surdo (BRASIL, 2007c).

Analisando tais propostas, percebemos que nenhuma delas prioriza a aquisição e o desenvolvimento da Libras pelo surdo e, também, não apresenta orientações diferenciadas para cada nível de ensino. Nem nas orientações

relacionadas ao AEE, nem nas considerações referentes às ações efetuadas na sala de aula comum.

Entendemos que as orientações para os momentos de AEE, ainda, não priorizam efetivamente a Libras. Ela não está sendo entendida como língua de instrução. O AEE em Libras e o para o ensino da Libras consideram-na, apenas, como meio de comunicação, língua que permitirá a transmissão do conteúdo para o aluno. Não percebemos na publicação a compreensão de que a Libras por si só deve ser valorizada. É preciso momentos em que o único objetivo seja utilizá-la. Não é Libras para o aprendizado de algo, é a Libras para a Libras. Porque o surdo não tem nenhum outro momento para vivenciar sua língua em plenitude, principalmente, quando se trata dos alunos em período de aquisição da linguagem. Quando se defende a existência de aulas de Libras, são aulas para estudar a Libras, sua natureza, sua estrutura. Não são aulas para o aprendizado de sinais desconhecidos necessários para o aprendizado do conteúdo das aulas, como o proposto pelo AEE para o ensino de Libras.

Em outro tópico da publicação, aborda-se o papel do intérprete na escola: sua atuação com o professor de Libras; com o professor regente fluente na Libras e com o professor que não domina Libras.

Com o professor de Libras, aquele que irá ensinar Libras aos ouvintes, orienta-se que o intérprete medeie a comunicação entre o professor surdo e os alunos ouvintes só durante o ensino teórico. As atividades práticas serão realizadas, apenas, pelo professor surdo.

Com relação ao trabalho do intérprete em sala de aula, determina-se que para as salas que o professor é fluente em Libras, ele não precisa atuar, já para as salas que o professor não domina aplica-se o contrário.

Examinando essas propostas de atuação do intérprete, poder-se-ia dizer que estão em concordância com o Decreto 5.626 e com as colocações de Lacerda (2009) abordadas anteriormente. O documento cita a possibilidade de existirem professores fluentes e não fluentes em libras, o que poderia indicar que cada um seria para um nível de ensino diferente.

Todavia, essas considerações não são realizadas no documento. Nenhum tipo de orientação sobre os diferentes momentos escolares do surdo é apresentado. Além disso, a seguinte citação sinaliza uma compreensão do processo educacional do surdo diferente da apresentada pelo decreto.

O tradutor/interprete poderá atuar na sala comum, em situações eventuais, mas sempre evitando interferir na construção da Língua Portuguesa, como segunda língua dos alunos com surdez. A sala de aula comum é um dos locais de aprendizado da Língua Portuguesa para os alunos com surdez. Portanto, a presença permanente do tradutor/interprete, pode ser prejudicial neste ambiente por inviabilizar a aquisição dessa língua e provocar interferências graves no seu processo de construção (BRASIL, 2007c, p52).

O discurso apresentado pela citação expõe uma compreensão de que o aprendizado da língua portuguesa escrita é o principal objetivo da sala de aula e que a participação excessiva do intérprete pode atrapalhar. Essa é uma posição que revela a supervalorização do português sobre a Libras, bem como incompreensão ou desconsideração do que significa ter a Libras como língua de instrução.

O intérprete deveria estar presente em todos os momentos comunicativos ocorridos na sala de aula, para que assim o aluno surdo pudesse ser incluído nas discussões. A presença dele só poderia ser reduzida caso as relações entre os sujeitos estivessem acontecendo em Libras, não havendo, portanto, o que interpretar. O português como segunda língua deve ser priorizado no AEE, na sala de aula comum a prioridade deveria ser o trabalho em Libras.

A postura apresentada na publicação do MEC sobre o AEE assemelha-se com o que Lacerda (2009) revela em sua pesquisa. Entrevistando intérpretes que atuavam em salas de aula comum, os mesmos relatam que em suas experiências, a Libras, constantemente, assume caráter secundário na sala de aula. Atribui-se ao português papel de destaque, enquanto que a Libras fica em segundo plano. As crianças surdas, que ainda não dominam a língua de sinais, são prejudicadas durante as aulas. Por serem ministradas em português, pelas crianças terem dificuldades de entender os intérpretes e por não ser disponibilizado espaço para solucionar as dificuldades em sala, os alunos ficam impossibilitados de construir os conhecimentos almejados. Segundo a autora, a posição assumida pela escola tem demonstrado a idéia implícita de que “[...] a sala de aula é organizada e pensada para ouvintes e que se faz uma concessão para o atendimento dos alunos surdos (LACERDA, 2009, p. 76)”.

Apesar da publicação do MEC sobre o AEE (BRASIL, 2007c) não considerar a real relevância da Libras para a educação do surdo, é importante pontuar alguns avanços identificados. Começa-se a reconhecer o papel do professor surdo, sendo

prevista sua participação como professor do AEE e, também, do ensino de Libras para alunos ouvintes.

Essas ações poderiam indicar progresso na direção da construção de um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento do aluno surdo. Haveria a participação de um adulto surdo fluente em Libras para se relacionar com o aluno surdo, enquanto que seus colegas ouvintes aprenderiam a Libras para se comunicar com o mesmo. Estaria, então, assim resolvido o problema comunicativo do surdo na escola regular?

2.3.4 A comunicação do aluno surdo com seus colegas ouvintes

Em um estudo que buscava conhecer as experiências de inclusão de alunos surdos, Lacerda (2007) realizou entrevista com duas alunas ouvintes e constatou que apesar dos alunos ouvintes mostrarem-se interessados em aprender a se comunicar com o colega surdo, o conhecimento que tinham da Libras era precário, o que dificultava a manutenção de diálogos estruturados e aprofundados entre surdo e ouvintes. Durante a pesquisa, a autora percebeu que o aluno surdo não tinha a possibilidade de conversar com seus colegas ouvintes sobre seus desejos e dúvidas, nem podia fazer comentários irônicos e maliciosos, próprio da faixa etária pesquisada (5ª série). As relações observadas entre os alunos pareciam infantilizadas e pouco elaboradas devido às restrições linguísticas vivenciadas.

Outro estudo que apresenta informações sobre como a Libras tem estado presente no contexto escolar inclusivo é desenvolvido por Teruggi (2003 apud LACERDA, 2007). O autor relata que na escola pesquisada, apesar dos alunos ouvintes terem frequentado duas horas semanais de aulas de língua de sinais, ministradas por um professor surdo fluente, suas produções em Libras não poderiam ser consideradas satisfatórias. Encontravam-se apoiadas nos esquemas da língua oral, sendo a datilologia frequentemente utilizada para expressar os significados dos sinais não conhecidos.

Contribuindo para o entendimento dessa questão, Góes (2000, p. 41-42), numa pesquisa com interlocutores ouvintes adultos, constatou que eles: “[...] constroem, nos seus diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos de duas línguas, em enunciados subordinados às regras de construção

da língua majoritária [...]”. Uma questão que, para a autora, dilui os sinais e interfere no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem por parte do surdo.

Dessa forma, por qual meio se dará o aprendizado da Libras pelas crianças ouvintes? Serão oferecidos cursos como apresentado na pesquisa de Teruggi (2003 apud LACERDA, 2007)? Mas esses cursos e o aprendizado da Libras pelos alunos ouvintes se dará num tempo hábil para que tenham um conhecimento suficiente para interagirem com seus colegas surdos da mesma forma que interagem com seus colegas ouvintes?

Visto que a proposta da política inclusiva é oferecer condições de aprendizagem iguais a todos os alunos, as crianças surdas ficarão privadas do contato com seus colegas, o qual é extremamente importante para o processo de desenvolvimento infantil?

É preciso acreditar que não. É preciso acreditar que uma política nacional que se propõe a melhorar a educação das crianças surdas, não queira que elas abdicuem de suas relações com seus pares. Deve-se garantir relações eficientes e justas, não relações precárias.

Pensar nos malefícios de uma ineficaz relação entre os colegas de sala de aula extrapola questões relacionadas à socialização e identidade, relaciona-se, também, a problemas na esfera pedagógica, cognitiva e linguística.

Nas relações entre colegas, conforme Coll e Colomina (1996), uns podem exercer influências educativas sobre outros, podendo as crianças desempenharem o papel de mediadores que, em princípio, parecia reservado com exclusividade ao professor. Atividades cooperativas, competitivas e tutoriais podem beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos.

Davis, Silva e Espósito (1989) apresentam uma situação em que as relações entre pares são propícias para o processo de aprendizagem. Sempre que não for possível se alcançar, em isolado, a solução para um dado problema, a solução em conjunto pode ser conquistada caso os alunos compartilhem e participem juntos do processo de construção do conhecimento. No entanto, os autores salientam que esse processo apenas ocorrerá caso haja conexão entre objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes.

Desse modo, questionamos: Como essa sintonia poderá ser encontrada caso ouvintes e surdos não compartilhem a mesma língua de forma eficiente?

Ao apresentarem um projeto de escolarização à pessoas surdas desenvolvido no modelo educacional inclusivo em duas escolas municipais (uma de educação infantil e outra de ensino fundamental – primeira etapa), Lacerda e Lodi (2007) relatam as dificuldades enfrentadas para se efetivar um ensino de qualidade. As autoras em suas discussões colocam o modelo da educação inclusiva atualmente implementada em cheque, apresentando pontos do modelo que precisam ser transformados. Dentre esses pontos, problematizam a questão das crianças surdas serem incluídas em salas regulares de ensino, nas quais a língua de instrução oficial é o português.

Em quatro anos de desenvolvimento desse projeto de escolarização implementado pelas autoras, várias ações foram realizadas no intuito de atender as especificidades linguísticas das crianças surdas (presença de intérprete Libras/Língua portuguesa na sala de aula, oficinas de Libras no contraturno para os alunos surdos e curso de Libras para todos os profissionais da escola). No entanto, tais ações não foram suficientes, pois as crianças surdas continuaram a se desenvolver linguisticamente aquém do esperado, vindo a indicar que o programa necessitaria ser transformado. Fato que levou as autoras a constatarem que as salas de educação infantil e de ensino fundamental (primeira etapa) frequentadas por crianças surdas precisariam ter a Libras como língua de instrução.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, que em julho de 2008 ganhou valor de ementa constitucional no Brasil, orienta em seu artigo 24 que os estados devem tomar medidas apropriadas para:

Assegurar que a educação das pessoas, especialmente das crianças que são cegas, surdas e cego-surdas sejam realizadas [...] em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2007a).

Diante de tudo o que foi exposto, qual será o ambiente que maximizará o desenvolvimento acadêmico e social do aluno surdo, principalmente nos primeiros anos escolares? Será a escola em que o português é a língua de instrução e que o intérprete ou o professor bilíngue terão que mediar as relações do surdo? Ou a escola em que a Libras será a língua de instrução e o surdo poderá estabelecer suas relações independentemente? Será a escola em que o aluno surdo não tem colegas que saibam sua língua, ou a escola em que ele tem a possibilidade de interagir linguisticamente com todos os seus colegas?

Ao trazermos essa discussão, nosso objetivo não é militar pela ideia de que surdo tem que estar, apenas, com surdo, mas sim, trazer à tona um importante ponto que tem sido deixado de lado durante as discussões sobre a inclusão do surdo. Tão importante quanto as relações do aluno com o professor, temos as relações do aluno com seus colegas.

Nas ações da PNEE-08 é previsto professor bilíngue, intérprete de português/Libras e aulas de Libras para alunos ouvintes. Contudo, como podemos ver acima, pesquisas têm demonstrado que os cursos de Libras para os alunos ouvintes não têm sido suficientes para garantir que o aluno surdo tenha colegas que possam estabelecer comunicações eficientes em Libras. Acreditamos que tais cursos são importantes para que o aluno ouvinte comece a conhecer a Libras e a realidade surda, podendo desmistificar possíveis crenças adquiridas e estimular a comunicação entre surdos e ouvintes. Mas, para os primeiros anos escolares, quando as interações entre colegas são importantes para a aquisição da linguagem, julgamos que as relações do aluno surdo com colegas ouvintes que estão aprendendo a Libras como L2 não são o bastante para uma criança que precisa de diversas e ricas oportunidades de comunicação em Libras.

Sendo assim, o objetivo desse subtópico foi problematizar sobre essa questão, pois entendemos que a qualidade das relações do surdo com seus colegas de classe precisa ser mais discutida.

2.3.5 Escola/classe regular ou escola/classe de surdos?

Para a inclusão do surdo ser efetivada, não basta aceitar a presença da Libras no espaço escolar, seja a partir da presença do intérprete ou do professor bilíngue. É preciso considerar e acompanhar o processo pelo qual a criança surda irá passar para adquirir a linguagem. As crianças precisam estar imersas num ambiente em que possam vivenciar desde cedo a língua de sinais.

Para que essas necessidades da criança surda sejam adequadamente levadas em consideração, estudiosos da surdez entendem que as propostas apresentadas pela Política Inclusiva não são suficientes para evitar o surgimento e o desenvolvimento de dificuldades linguísticas nas crianças surdas filhas de pais

ouvintes. Eles acreditam que a escola específica para surdos é a alternativa mais indicada para sua adequada aquisição de linguagem.

Sendo assim, ao invés da escola regular, a escola de surdos seria o local onde a educação do surdo deveria se realizar?

Uma resposta para essa questão ainda não foi encontrada. Estudiosos de diferentes linhas teóricas têm confrontado seus posicionamentos. A favor da escola de surdos, Sá (2006) relata que para que a língua de sinais seja adequadamente considerada, a escola precisa alterar toda sua organização escolar, seus objetivos pedagógicos e, principalmente, a forma como a comunidade surda participa desse processo. A autora nega a necessidade de inclusão dos surdos em escolas regulares, pois acredita que impossibilitará a consolidação linguística do surdo e por sua vez inviabilizará a construção de saberes, identidades e culturas.

Para além das questões linguísticas, defensores da escola de surdos, também, chamam atenção para outros fatores de igual importância: a pedagogia desenvolvida para o trabalho com o surdo, as bases para a formação da identidade surda, o reconhecimento e valorização da cultura surda, o combate às relações de dominação e opressão entre surdos e ouvintes.

Perlin e Miranda (2003), pesquisadores surdos a favor da escola de surdos, apresentam suas posições sobre a pedagogia a ser desenvolvida na educação dos surdos. Segundo os autores, ser surdo não se trata de uma deficiência, mas sim, de uma experiência visual. Trata-se da utilização da visão como meio de comunicação, a partir da qual surge a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

Com base nessa compreensão, os autores contrapõem-se à política de inclusão, considerando que ela impõe aos surdos pedagogias, identidades e culturas ouvintes, como se fossem hegemônicas, centradas e únicas. Desse modo, propõem a pedagogia da diferença, aquela que, para eles, respeitará o jeito de ser surdo, trazendo “[...] o surdo ao encontro de si mesmo, como sujeito diferente, como construtor de sua individualidade e sociabilidade [...] (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 223)”.

Corroborando com Perlin e Miranda (2003), Quadros (2003, p. 87) relata que:

Nas propostas de inclusão se observa a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte [...]. Inicia-se no condicionamento de todo

o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do **ser surdo**. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora da escola (quando isso acontece). [...] A consequência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso, não só acadêmico, mas na formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. Até a sanidade mental desses alunos é colocada em risco, uma vez que, a formação da identidade é constituída com base em modelos completamente equivocados (grito da autora).

Contrária a essa forma de considerar a diferença surda, Damázio (2005) possui uma outra compreensão. Citando Pierucci (1999), pontua que em nome da diferença pode-se estar segregando, acredita que posições sobre a educação do surdo, como as apresentadas acima, são uma cilada, pois se apóiam no discurso da diferença, legitimando idéias excludentes, fragmentárias, estigmatizadoras, hierárquicas, especializadas e segregacionistas do paradigma capitalista.

A autora ainda afirma:

Ser contrário à inclusão escolar de alunos com surdez é defender *guetos* normalizadores que, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes, sectarizam, homogeneízam a educação escolar. As pessoas com surdez e/ou alguns profissionais que atuam na sua educação, em alguns momentos, usam o discurso multicultural, defendem as identidades não fixadas, o pluralismo cultural, mas, enfatizam as relações de poder de um grupo majoritário de ouvintes sobre o grupo minoritário de pessoas com surdez (DAMÁZIO, 2005, p.12, grifo do autor)

Nesse sentido, vemos que a vertente a favor da inclusão do surdo condena os opositores a ela dos mesmos crimes que estes a acusam. A corrente a favor da escola de surdos condena que ao incluir o surdo se está segregando, excluindo-o das possibilidades de se desenvolver, pois valoriza-se o mundo ouvinte, ao passo que as especificidades surdas são desconsideradas. No entanto, estes estão sendo condenados do mesmo crime.

Os inclusivistas totais condenam os estudiosos da surdez de estarem segregando o surdo em seu próprio mundo, valorizando especialidades em detrimento do todo, mantendo a postura fragmentária da ciência moderna. Para eles, o importante é aprender com as diferenças, não separá-las. Deve-se buscar compreender a complexidade envolvida nas relações entre surdos e ouvintes, a fim de caminhar para a vida em coletividade.

Nessa mesma direção, Rocha (1997 apud LOUREIRO, 2006) argumenta que a convivência entre iguais é maléfica. Afirma que a escolaridade guetificada é ruim

não só para as pessoas surdas como para a sociedade como um todo, ficando sem contato com a diversidade humana.

Por outro lado, Loureiro (2006) questiona o posicionamento contra a escola de surdos, pois indica que os defensores da inclusão parecem estar mais preocupados com a maioria do que com as minorias oprimidas e silenciadas. Eles têm demonstrado maior preocupação com o fato da escola regular ser privada do convívio com o surdo, caso frequentem a escola de surdos, do que se os surdos irão conseguir se desenvolver na escola regular.

Confirmando sua afirmação, a autora traz as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001. No artigo 8º, parágrafo II do documento institui-se que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser distribuídos em diferentes classes comuns para que elas se beneficiem das diferenças.

Perlin e Miranda (2003) opõem-se às críticas de que as escolas de surdos são guetos. Alegam que é uma forma estereotipada de compreender a surdez, pois solicitar uma pedagogia surda não significa que os surdos querem formar guetos, mas sim, que querem ter acesso a uma pedagogia significativa.

Com base no que foi apresentado até aqui, percebemos o quanto o processo educacional do surdo é complexo, sendo influenciado por diferentes fatores. A corrente teórica que defende a escola de surdos, enfatiza a necessidade do conhecimento especializado para o trabalho com a criança surda, enquanto que a corrente a favor da inclusão, prioriza as relações sociais, o conhecimento compartilhado, a diversidade escolar e a heterogeneidade social.

Poder-se-ia dizer que uma dessas posições é a mais correta? Deve-se optar pela diversidade da escola regular, ao invés da especificidade da escola de surdos?

Acreditamos que não é possível estabelecer qual vertente é a mais correta. As discussões levantadas pelas duas abordam questões de extrema relevância. Contudo, uma questão é certa. Tratando-se da diversidade escolar e social, não se pode desconsiderar os estudos que têm revelado nuances da surdez até então desconhecidas.

A corrente teórica a favor da escola de surdos, aquela que tem como prioridade conhecer as especificidades do mundo surdo, tem ampliado e construído novos conhecimentos. Atualmente, sabemos mais sobre a língua de sinais, seus aspectos e estrutura; temos maior compreensão das estratégias pedagógicas

apropriadas ao trabalho com o surdo, pautadas numa pedagogia visual; os mistérios do processo de alfabetização do surdo vêm sendo desvendados, surgindo a compreensão da necessidade de criar uma metodologia própria para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para o surdo, ao mesmo tempo que se pesquisa o processo de alfabetização do surdo na sua própria língua, ou seja, surge a escrita da língua de sinais. Além disso, a formação da subjetividade do sujeito surdo está sendo mais considerada, busca-se compreender os processos vivenciados apenas por esses sujeitos.

Essas são apenas algumas das contribuições dos estudos surdos para a educação. Nos últimos anos, suas produções têm sido numerosas e enriquecedoras. Todavia, dentre essas, há a orientação de que a escolarização dos surdos deve ser realizada na escola de surdos, espaço onde será possível aplicar os conhecimentos sobre a surdez produzidos até então. Tal posição vai de encontro à Política Inclusiva Brasileira, a qual prioriza a heterogeneidade e a convivência entre as diferenças.

Assim, esse tem sido o ponto de divergência entre as duas correntes. Aparentemente, o que tem justificado posições contrárias à proposta de construção e manutenção das escolas de surdos, tem sido a preocupação em não se construir uma sociedade setorizada, agrupada por deficiências, credos, raças e etc., sem que os sujeitos possam transitar uns no mundo dos outros. Acredita-se que a escola de surdos seria uma alternativa contra a sociedade plural que se busca construir.

Mas será que, realmente, é essa a questão que justifica tanta oposição à escola de surdos?

Ao analisar os diferentes trabalhos sobre a educação do surdo, tanto os a favor como os contra a escola de surdos, pontos recorrentes são identificados nas discussões, apesar de serem considerados de formas distintas. É o caso das formas com que se compreende e se valoriza a surdez, a língua de sinais, a língua portuguesa, a convivência entre ouvintes, a convivência entre surdos, a identidade surda, a cultura surda e a pedagogia surda.

Como forma de exemplificar essa questão, tem-se uma citação de Damázio (2005, p. 16):

Não há como considerar a surdez e a pessoa com surdez generalizando suas possibilidades de ela ser ou não incluída em uma escola. Todas elas têm direito, como pessoa, de estudar em escolas comuns. Vale aqui lembrar que limitar, restringir ou diferenciar uma pessoa pela sua deficiência ou diferença é uma forma de discriminação.

Analisando esse trecho, é possível levantar algumas reflexões sobre como alguns pontos são compreendidos. Primeiramente, analisamos o índice valorativo atribuído à escola comum x a escola de surdos. A autora enfatiza que como pessoa, o surdo deve ter o direito de estudar na escola comum, aquela em que todo ser humano merece estudar. Como entender essa afirmação? A escola de surdos não é um espaço educacional digno aos indivíduos?

Confirmando seu posicionamento sobre a escola de surdos, a autora citando Rocha (1997 apud DAMÁZIO, 2005, p. 13) discorre que “[...] não há mais tempo para se pensar em ilhas, asilos, nos quais em nome da diferença, os surdos ficarão a parte”.

Numa direção similar, Mantoan (2006, p. 26-27) relata que:

Falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado, [...] O que falta às escolas especiais, como substitutas das comuns, é muito mais do que a soma das carências das escolas comuns. Falta-lhes o primordial das escolas, isto é, o ambiente apropriado de formação do cidadão.

A partir das falas das autoras, identificamos certo preconceito e desvalorização da escola de surdos. A defesa de que as crianças surdas devem estudar nas escolas regulares passa pela compreensão de que as escolas de surdos são espaços inferiores, indignos para a educação de qualquer ser humano. Tal posição suscita a seguinte indagação: com base em que essas compreensões foram tomadas? A partir do modelo da escola especial de anos atrás?

Outro ponto que pode ser analisado na primeira citação apresentada, diz respeito à forma como Damázio (2005) considera a deficiência ou diferença, relatando que a valorização desta é uma forma de restringir e discriminar o indivíduo.

Tal crítica é pertinente ao contexto da antiga escola especial, aquela que com o intuito de normalizar o sujeito, desenvolve ações psicomédicas voltadas, apenas, para a superação da deficiência. No entanto, é dessa escola de surdos que se está falando?

Skliar (1999) demonstra que não. Segundo o autor, é imprescindível compreender que escola especial e escola de surdos são propostas distintas. A proposta educacional bilíngue da escola de surdos não pode ser conceitualizada

como um novo paradigma da educação especial, mas deve ser compreendida como um “paradigma oposicional”.

Sá (2005, p. 189) complementa:

[...] **Não é que defendamos “escola especial para surdos”,** aquela escola especial que estamos acostumados a ver: uma escola especial que junta todos os surdos, todos os “deficientes auditivos” para “normalizá-los”. **O que defendemos é a “Escola de Surdos”.** Posso até arriscar a dizer: **defendemos escola regular para surdos, ou seja, escola comum, escola igual a qualquer outra, mas escola que usa a sua língua, que reflete a sua condição de diferente** (grifo da autora).

Assim, a surdez pode ser considerada por diferentes olhares. Há aqueles que a compreendem como uma deficiência, acreditando que ela não deve ser supervalorizada, pois o sujeito não se limita a ela, possuindo outras habilidades que devem ser enaltecidas.

Porém, há outros que compreendem a surdez de uma maneira diferente. Além de reconhecer que a deficiência não restringe o desenvolvimento do sujeito, posição assumida pela visão anterior, amplia seu olhar para a compreensão dessa condição. A surdez é vista, principalmente, como uma diferença. E a partir do momento que se busca conhecer essa diferença, descobre-se que o sujeito que a possui apresenta especificidades que devem ser valorizadas. É nessa perspectiva que os defensores da escola de surdos compreendem a surdez. Como uma diferença que deve ser valorizada, devendo-se ter orgulho de ser surdo.

Como se posicionar a respeito das diferentes formas de entender a surdez e a escola de surdos? Pode-se dizer que existe uma posição vilã e outra boazinha?

Cecílio e Souza (2009), ao abordarem as relações de poder entre surdos e ouvintes, ao discorrerem sobre o engendrado sistema representativo envolvido nos discursos referentes ao assunto, trazem contribuições importantes para essa reflexão.

No momento em que defendem a cultura surda, em práticas sociais e nas fronteiras identificáveis; eles impõem uma nova normalização às avessas. É o etnocentrismo tão longamente usado pelos ouvintes, visto agora dentro do discurso surdo. É o ver o outro a partir do meu olhar que o coloca abaixo de mim, inferior. Esse “olhar” é a materialização de uma ideologia crescente, que vê dois blocos completamente opostos: ouvintes versus surdos.

Há uma tentativa de inversão (PERLIN; MIRANDA, 2003), o surdo quer ser olhado a partir da surdez e não da normalidade ouvinte. Quer que sua educação

seja pensada a partir da normalidade surda, propondo a supervalorização da surdez em detrimento da condição e do mundo ouvinte. Sugere mudanças de valores, de representações e ideologias.

E agora, como se posicionar sobre esse assunto? Devemos aceitar a inversão proposta pelos defensores da escola de surdos? Ou, considerá-la inadequada e sem propósito?

Na verdade, acreditamos que o importante não é buscar a resposta certa para essas indagações, mas sim, refletir sobre as novas dimensões que vêm sendo apontadas. Poucos são os estudos que buscam integrar as contribuições de cada olhar. As ações, geralmente, estão sendo realizadas em direções opostas. Pesquisadores da inclusão continuam desenvolvendo seus trabalhos em prol da inclusão do surdo na escola regular, sem dialogar com as discussões apresentadas pelos estudos surdos. Enquanto que pesquisadores a favor da escola de surdos, não dialogam com as propostas inclusivas.

3 METODOLOGIA

Após apresentar as atuais lacunas e discussões presentes no campo da educação do surdo e da Política inclusiva, neste momento, abordamos os caminhos metodológicos percorridos para contemplar o objetivo de pesquisa proposto.

A fim de refletir sobre os fatores que têm influenciado a permanência ou ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares Municipais da Cidade de Salvador durante seus primeiros anos escolares, buscamos alcançar os objetivos específicos estabelecidos:

- a) Conhecer as instituições educacionais públicas e privadas sem fins lucrativos de atendimento às crianças surdas no período da educação infantil ao ensino fundamental I, na cidade de Salvador;
- b) Discutir as especificidades educacionais dos alunos surdos atendidos pelos estabelecimentos identificados, a fim de conhecer como cada serviço têm considerado tais peculiaridades;
- c) Identificar a opinião dos sujeitos envolvidos no processo inclusivo do surdo na cidade de Salvador sobre a atual educação pública ofertada às crianças surdas nos primeiros anos escolares.

Para tanto, a pesquisa passou por três diferentes estágios. Identificação das instituições a serem pesquisadas; entrevista com os sujeitos da pesquisa; construção e análise das informações.

3.1 IDENTIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES A SEREM PESQUISADAS

A identificação das instituições que fariam parte da pesquisa foi estabelecida a partir da busca de dois diferentes perfis. Escolas específicas para surdos e escolas regulares que oferecem atendimento aos alunos surdos entre o período da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, na cidade de Salvador.

Com relação às escolas de surdos públicas e privadas sem fins lucrativos existentes na cidade de Salvador, não foi preciso pesquisar quais seriam. É de conhecimento dos profissionais que atuam junto à comunidade surda soteropolitana que existem quatro instituições de atendimento educacional direcionado aos alunos

surdos. Uma delas é um centro de atendimento especializado que possui uma sala de estimulação precoce específica para crianças surdas e as outras três são instituições especializadas na área da surdez que possuem escola de surdos.

Já com relação às escolas regulares que possuem alunos surdos incluídos, foi preciso entrar em contato com as Secretarias de Educação Municipal e Estadual. Primeiramente, buscamos contato com a Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP), vinculada à Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT). Através desse contato, a CENAP forneceu-nos uma lista com o nome de 70 escolas regulares municipais que possuíam alunos surdos.

Posteriormente, estabelecemos contato com a Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Coord. Educ. Esp. – SEC/BA). A partir daí, fomos informados que, conforme os dados que a Coordenação tem acesso, não há alunos surdos incluídos nas escolas estaduais do nível fundamental I. Os alunos surdos que a Coordenação tem conhecimento estão no ensino fundamental II e no ensino médio.

Em posse das informações cedidas pela SECULT, em virtude da extensa quantidade de escolas municipais inicialmente identificadas, percebemos que não seria possível conhecer o trabalho desenvolvido por cada uma das setenta escolas. Assim, buscando realizar uma triagem para selecionar as escolas que seriam visitadas, tentamos estabelecer contato telefônico com todas as escolas para levantar as seguintes informações: confirmação da presença do aluno surdo na instituição e identificação do principal meio de comunicação utilizado por esse aluno, já que a CENAP não possuía esse dado. Durante nossa visita, a coordenação não soube informar quais escolas municipais possuíam alunos usuários da língua de sinais³.

Inicialmente, essas informações seriam obtidas com o coordenador pedagógico da instituição. No entanto, não foi possível adotar esse critério com todas as escolas, houve escolas que ou não tinham esse profissional, ou no momento do telefonema não estava presente na escola. Desse modo, as informações cedidas pelas escolas não foram obtidas, apenas, através dos

³ Acreditamos ser, extremamente, importante os gestores possuírem essa informação. Para o planejamento de ações voltadas para a inclusão do surdo, é preciso conhecer os diferentes perfis de aluno existente no serviço.

coordenadores pedagógicos, em algumas escolas as informações foram obtidas por diretores, vice-diretores, secretárias, professores ou funcionários.

A partir dessa triagem, percebemos que a informação de que a rede municipal possuía 70 escolas com alunos surdos incluídos não é mais verídica. Por algum motivo, esse número foi reduzido⁴. Foram encontradas 31 escolas que declararam ter alunos com surdez. Vinte e oito escolas disseram não ter alunos surdos e 1 escola informou suspeitar ter um aluno com surdez. No total, foram contactadas 60 escolas, pois devido a problemas de comunicação (o número de telefone identificado não existe, as chamadas telefônicas não foram atendidas ou o número do telefone da escola não foi identificado), não foi estabelecido comunicação com 10 escolas.

O gráfico 1, abaixo, apresenta a porcentagem da situação das escolas pesquisadas em relação ao total de escolas informadas pela prefeitura (70).

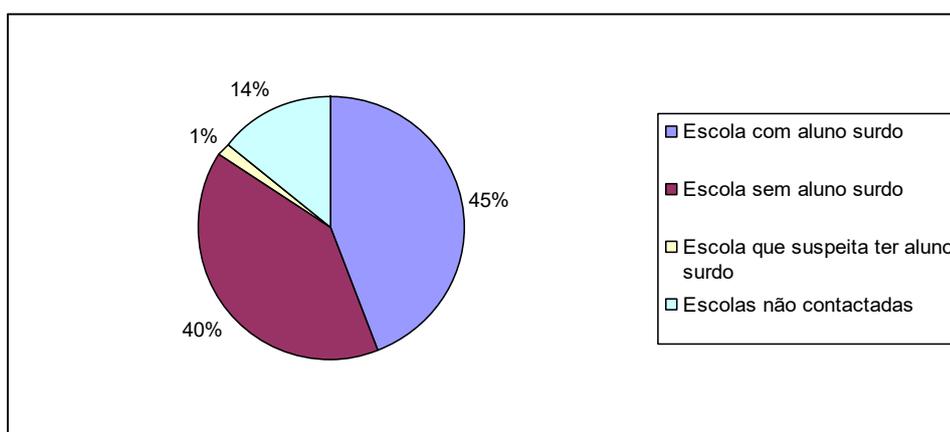


Gráfico 1 - Porcentagem das escolas pesquisadas quanto à presença de alunos surdos incluídos

A partir dessas informações, é importante realizar algumas considerações. Com relação às escolas que declararam não ter alunos surdos, algumas informaram que já tiveram alunos surdos, mas que eles ou passaram para o ensino fundamental II ou abandonaram a escola sem informar o motivo. Enquanto que outras informaram desconhecer que a escola, um dia, teve alunos surdos.

Quanto à escola que suspeita ter um aluno com surdez, essa, na verdade, informa que ele apresenta constantes inflamações no ouvido e que não sabe se a criança tem dificuldades auditivas em decorrência dessas inflamações.

⁴ Tal informação aponta a necessidade de novas pesquisas, a partir das quais poderia ser averiguado o motivo dessas evasões.

Após as 31 escolas confirmarem a existência de alunos surdos, elas informaram o principal meio de comunicação utilizado por eles. Informação que revela uma realidade pouco discutida quando se aborda os números da inclusão do surdo e/ou deficiente auditivo na escola regular. Nas 31 escolas identificadas, estão distribuídos 46 surdos, dos quais poucos são os que utilizam a língua de sinais para se comunicar na escola.

Ao serem questionadas sobre o principal meio de comunicação utilizado pelos alunos, as escolas informaram que seus alunos comunicam-se, predominantemente, pela fala e pela “leitura labial”. No gráfico 2, a seguir, apresentamos todos os meios de comunicação informados pelas escolas.

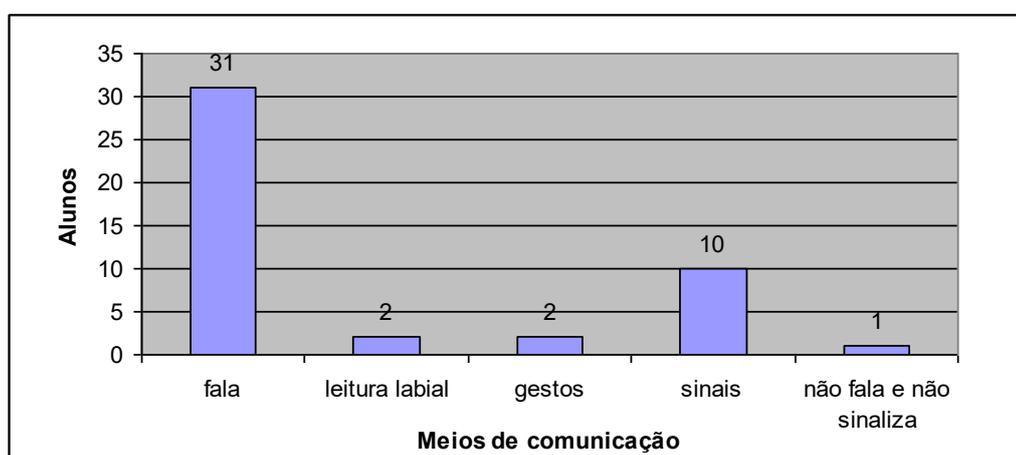


Gráfico 2 – Perfil comunicativo dos alunos surdos incluídos na rede municipal de ensino.

Dessa maneira, conforme as informações cedidas pelas escolas, dos 46 alunos surdos identificados na rede municipal de ensino, 31 têm a fala como principal meio de comunicação, 2 utilizam-se da leitura labial, 2 de gestos e 10 utilizam a língua de sinais. Uma escola não soube informar qual é o meio de comunicação utilizado pelo seu aluno surdo, pontuando, apenas, que não fala e não usa sinais.

É importante esclarecer que os meios de comunicação acima apresentados foram o modo como cada escola caracterizou a comunicação de seu aluno. Entendemos que tais instrumentos comunicativos podem estar priorizando, apenas, uma instância da comunicação, recepção ou expressão. Por exemplo, ao apontar a leitura labial como forma de comunicação, a escola priorizou o canal receptivo,

porém sabemos que o indivíduo que se utiliza da leitura labial necessita, também, de outros meios de comunicação para sua expressão.

Aceitamos tais informações, pois são suficientes para uma inicial caracterização do perfil comunicativo do aluno surdo incluído nessas escolas. Ao apontar que seus dois alunos surdos comunicam-se, predominantemente, pela leitura labial, a escola revela sua percepção sobre a comunicação do aluno, bem como indica que a Libras, provavelmente, não é utilizada por tais estudantes.

Após identificar as escolas que possuíam alunos surdos, bem como o meio de comunicação utilizado por eles, foi necessário selecionar quais das trinta e uma escolas regulares iríamos visitar. Para tanto, utilizamos critérios referentes ao meio de comunicação utilizado pelos alunos, facilidade de acesso à instituição e disponibilidade da instituição às visitas.

Nessa direção, selecionamos 8 instituições municipais de ensino regular. Apesar das escolas com alunos surdos usuários da língua de sinais serem nossa prioridade, buscamos visitar, também, as escolas que possuíam alunos surdos com outros perfis comunicativos (fala e gestos).

Acreditamos que para refletir sobre a permanência ou ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares, seria pertinente pensar sobre esses outros dois perfis de aluno surdo presentes, bem como sobre a distribuição desproporcional dos três perfis de aluno na rede municipal de ensino. Dos 10 alunos surdos usuários da língua de sinais, 7 estão compreendidos em uma mesma escola. Ou seja, das 31 escolas com alunos surdos, apenas 4 possuem alunos surdos comunicando-se por sinais. O gráfico 3, a seguir, apresenta essa e outras distribuições.

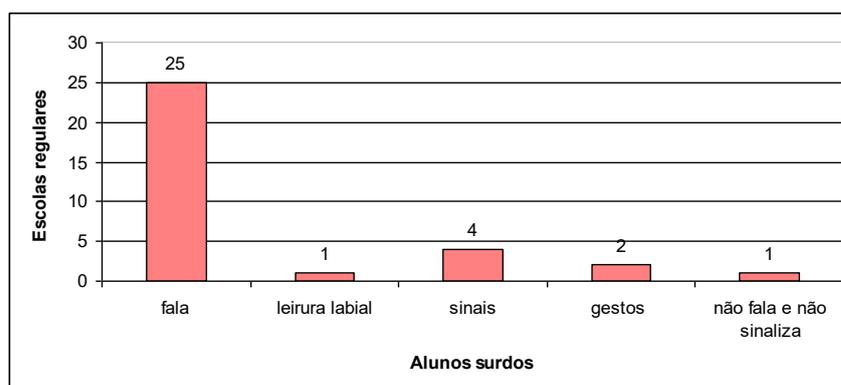


Gráfico 3 – distribuição dos alunos surdos nas escolas regulares por perfil comunicativo

A fim de conhecer as realidades escolares relacionadas aos diferentes perfis comunicativos, das 08 escolas regulares selecionadas, 4 declararam que o principal meio de comunicação dos seus alunos surdos é a fala; 3 informaram que seus alunos surdos comunicam-se através da Libras e 1 informou que seu aluno comunica-se através de gestos.

Tendo em vista que, além das escolas regulares selecionadas, também, fizeram parte desta pesquisa as quatro instituições de atendimento educacional específico ao público surdo mencionadas acima, visitamos no total 12 instituições: 8 escolas regulares, 3 escolas de surdos e 1 centro de atendimento especializado.

3.2 ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para atingir os objetivos específicos da pesquisa, julgamos pertinente estabelecer a entrevista como técnica de pesquisa. Porém, antes de abordá-la especificamente, faz-se necessário apresentar os pressupostos epistemológicos que fundamentaram sua escolha e aplicação.

Segundo González Rey (2005), ao se pensar em realizar uma pesquisa qualitativa em ciências sociais é imprescindível que uma reflexão epistemológica seja feita. Caso não seja, corre-se o risco de manter a posição instrumentalista característica das pesquisas quantitativas, as quais consideram os instrumentos e técnicas de pesquisa como “via de produção direta de resultados na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 3)”.

Nessa perspectiva, o autor fez a seguinte crítica. Pesquisas sociais que a princípio consideram-se qualitativas têm assumido diante dos dados de pesquisa uma postura positivista, considerando os dados coletados através dos instrumentos fins em si mesmos, como se fossem a direta representação dos conhecimentos que se pretende alcançar. Fato que tem ocasionado a incorreta compreensão de que o que define o tipo de pesquisa são os instrumentos utilizados. Instrumentos quantitativos geram dados quantitativos e instrumentos qualitativos geram dados qualitativos.

No entanto, González Rey (2005) tem uma compreensão contrária. Para o autor, o que caracteriza uma pesquisa não é o tipo de instrumento, mas a forma como são considerados. Numa pesquisa qualitativa a etapa de coleta de dados deve

passar a ser considerada como uma etapa de construção da informação, e os instrumentos ao invés de serem considerados os responsáveis pela descoberta das informações (conhecimentos), são na verdade, apenas, ferramentas que auxiliam o pesquisador a construir informações e produzir conhecimento referente a determinado fenômeno.

Assim, o autor convoca o pesquisador social a assumir o seu papel, no qual deve reconhecer e aplicar as características que o diferenciam dos pesquisadores das ciências naturais. Ou seja, a função de um pesquisador social é diferente de um das ciências naturais, pois seu campo de estudo é particular. Nele, as informações não se encontram prontas e, portanto, os dados que os instrumentos permitem coletar não expressam por si só a realidade. Dessa forma, o pesquisador social tem o papel de construtor da informação, devendo, a partir de seus conhecimentos sobre o campo que pretende estudar, estabelecer uma relação dinâmica com seu objeto e/ou sujeitos de pesquisa, para que, assim, possa não coletar, mas interpretar e construir informações/conhecimentos.

Portanto, é com base nessa compreensão quanto ao que vem a ser a pesquisa social que os instrumentos e procedimentos desta pesquisa foram estabelecidos. Ou seja, para refletir sobre os fatores que têm influenciado a permanência ou ausência dos alunos surdos nas escolas regulares municipais da cidade de Salvador durante seus primeiros anos escolares, foram definidos os instrumentos e procedimentos que possibilitariam o pesquisador relacionar-se dinamicamente com seu objeto e sujeitos, de forma a construir informações que o auxiliem na compreensão do fenômeno pesquisado.

Nesse sentido, optamos em realizar com os sujeitos da pesquisa uma entrevista fundamentada na proposta de sistemas conversacionais de González Rey (2005). Conforme o autor, a comunicação é uma via privilegiada para se conhecer o sujeito, através dela, a partir do uso de diferentes formas de expressão simbólica, o sujeito expressa seus processos de sentido subjetivo.

3.2.1 Sujeitos das entrevistas

Como sujeitos das entrevistas, inicialmente, planejávamos entrevistar três pessoas em cada escola, o coordenador pedagógico, o professor e o familiar

responsável pelo aluno surdo. No entanto, durante as visitas às escolas identificadas, não foi possível entrevistar todos os sujeitos previstos. Em algumas todos os sujeitos planejados foram entrevistados, porém em outras só foram o coordenador e o professor, ou o professor e o familiar, ou, ainda só o professor. Além disso, em algumas escolas no lugar do coordenador pedagógico foi entrevistado o diretor ou vice-diretor da escola.

Acreditamos que esse fato não afetou a pesquisa. Os casos presentes em cada escola foram semelhantes. Com relação ao coordenador pedagógico ou diretor, nas escolas em que foram entrevistados, suas falas eram parecidas com a dos professores. Quanto aos familiares, um maior número de entrevistados enriqueceria o trabalho, porém, os que foram entrevistados, apresentaram posições similares quanto à educação de seus filhos. No total foram entrevistados: 13 professores; 3 coordenadores; 4 diretores; 1 vice-diretor e 14 familiares.

Complementando o grupo de sujeitos participantes das entrevistas, almejávamos, também, entrevistar representantes das Secretarias de Educação, Municipal e Estadual, a fim de conversar sobre as informações obtidas nas entrevistas realizadas nas escolas. Todavia, só foi possível entrevistar o representante da Secretaria Estadual de Educação, técnico da área da surdez da Coordenação de Educação Especial do Estado da Bahia.

É importante ressaltar que nosso trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, sob o protocolo nº. 071/2010 (ANEXO A), tendo adotado como procedimento anterior a todas as entrevistas a apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), documento que apresenta aos sujeitos informações pertinentes sobre a pesquisa e sua participação.

3.2.2 Roteiro das entrevistas

Para o planejamento das entrevistas, recorreremos mais uma vez a González Rey (2005), o qual faz uma interessante pontuação sobre as diferentes formas de se considerar a entrevista. Conforme o autor, a entrevista em muitos momentos tem sido utilizada a partir da epistemologia da resposta, a qual influenciada pelo princípio estímulo – resposta é compreendida como um instrumento que possibilitará o

pesquisador a partir de um estímulo (pergunta) extrair do entrevistado as informações desejadas.

Porém, González Rey (2005) chama atenção para algumas questões. Nessa concepção, as respostas obtidas tendem a serem cognitivas, socialmente constituídas e isentas de sentidos subjetivos. Geralmente, os sujeitos não se encontram implicados no processo, já que as perguntas os omitem, dificultando a comunicação e não permitindo que eles se expressem de forma autêntica.

Em contrapartida, a epistemologia qualitativa proposta pelo autor considera a entrevista não como um instrumento determinista utilizado para obter respostas lineares e pontuais, mas sim como um meio pelo qual a expressão do sujeito pesquisado pode ser provocada. Nessa perspectiva, as informações que pretendemos alcançar são de cunho subjetivo, não sendo possível atingi-las através de instrumentos impessoais, rígidos e impostos. Uma entrevista nos moldes da epistemologia qualitativa busca oferecer indutores (questões) significativos ao entrevistado, possibilitando um cenário favorável à sua participação, construção e expressão de sentidos subjetivos.

Rompendo com a epistemologia da resposta, González Rey (2005) apresenta como metodologia de entrevista os sistemas conversacionais:

“[...] os quais permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um *tecido de informação* o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 45, grifo do autor)”.

Uma entrevista baseada em sistemas conversacionais objetiva estabelecer um processo dinâmico de co-participação tanto do sujeito como do pesquisador, pois mesmo sendo este quem, a princípio, estabelece as questões para discussão (indutores), os dois podem apresentar suas experiências, dúvidas e tensões.

González Rey (2005) informa que as conversações devem ser estimuladas por temas gerais que impliquem o outro, que desperte nele o desejo de ser ouvido, de expressar sua experiência, representando um momento significativo de sua vida. Pois, é o entrevistado quem deve se situar de onde nos falará.

Assim, é nesse sentido que nossa pesquisa pretende desenvolver a entrevista com os sujeitos, tendo construído, para tanto, diferentes roteiros de sistemas conversacionais, abordando temas condizentes com cada grupo de sujeitos

(APÊNDICE B, C, D, E, F e G). Tais roteiros constituem-se como indutores, os quais foram estabelecidos no intuito de facilitar a conversação e construção de informações a respeito das experiências de cada sujeito durante o processo de inclusão das crianças surdas nos seus primeiros anos escolares.

Os roteiros de entrevista elaborados, apesar de se diferenciarem uns dos outros pela sua estrutura, assemelham-se pelo conteúdo abordado. Ao produzir tais roteiros, buscamos abarcar as seguintes categorias de análise: aspectos pedagógicos da educação do surdo e política inclusiva, opiniões dos sujeitos envolvidos.

3.3 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Após a identificação dos sujeitos da pesquisa e da obtenção do consentimento de cada um, as entrevistas foram realizadas e registradas através de um gravador de voz digital. Durante as entrevistas, a partir dos preceitos da técnica dos sistemas conversacionais, buscamos oportunizar um clima de conversa no qual os participantes se sentissem a vontade e interessados em dividir e trocar experiências.

Planejamos realizar as entrevistas individualmente, porém em uma das escolas de surdos foi realizada uma entrevista coletiva. Durante a visita à referida escola, a pesquisadora foi apresentada pela diretora da instituição a um grupo de mães que conversavam no pátio da escola. Ao convidar uma das mães para participar da entrevista, foi constatado que a mesma estava insegura. Por esse motivo, a pesquisadora percebeu que se realizasse uma entrevista coletiva, além de deixar a mãe mais a vontade, poderia construir um espaço discursivo produtivo, no qual importantes informações poderiam ser construídas. Sendo assim, a proposta foi apresentada ao grupo de mães, que aceitaram e tiveram uma boa participação.

Posterior às entrevistas, as mesmas foram transcritas, sendo respeitado o conteúdo dos enunciados expressos pelos sujeitos entrevistados. Contudo, para uma melhor compreensão do leitor, palavras repetidas foram excluídas e pontuações foram acrescentadas.

Para identificar as escolas pesquisadas foram utilizadas siglas e números. As siglas ER e ES simbolizam, respectivamente, as escolas regulares e as escolas de

surdos. A sigla CAEE representa o centro de atendimento especializado. Os números são para diferenciar as escolas de cada grupo.

Foram visitadas oito escolas regulares, sendo simbolizadas como ER1, ER2, ER3, até ER8. Do mesmo modo, foram atribuídas às escolas de surdos os símbolos ES1, ES2 e ES3. Os sujeitos foram identificados pelas suas funções. Exemplo: professor ER1, diretor ES3, mãe ER8, etc. Existindo mais de um sujeito com a mesma função e com o mesmo vínculo institucional, esses foram diferenciados por números. Por exemplo, na escola ER1 foram entrevistadas duas professoras, suas siglas serão: professor1 – ER1 e professor2 – ER1.

As entrevistas e os momentos das transcrições oportunizaram uma rica construção de informação. As conversas com os sujeitos da pesquisa foram proveitosas, sendo construído um cenário favorável para discutir a educação do surdo soteropolitano.

O processo de construção da informação iniciou-se nas entrevistas, mas estendeu-se até o último instante em que organizamos e apresentamos as informações construídas. Entre a realização da entrevista e a sua apresentação final, houve um longo e laborioso momento de conscientização, construção e organização das informações construídas.

Nesse processo de conscientização, construção e organização das informações, buscamos identificar as duas categorias de análise estabelecidas: aspectos pedagógicos da educação do surdo e política inclusiva (opiniões dos sujeitos envolvidos). Além disso, para abordar tais categorias foi necessário estabelecer subcategorias. Discutindo sobre os aspectos pedagógicos da educação do surdo, buscamos refletir sobre a comunicação do aluno no contexto da sala de aula (com o professor e seus colegas de classe); as implicações do perfil comunicativo do aluno para a prática pedagógica e para o contexto escolar geral e, por fim, sobre o rendimento escolar do aluno.

Já discorrendo a respeito da categoria política inclusiva (opiniões dos sujeitos envolvidos), estabelecemos subcategorias de acordo com cada grupo de sujeitos. Para conhecer a opinião dos profissionais da educação, versamos sobre a política inclusiva e os dados identificados na pesquisa de campo preliminar (número reduzido de crianças surdas usuárias da língua sinais incluídas nas escolas regulares), enquanto que com os familiares do aluno surdo discutimos sobre suas

opiniões a respeito da política inclusiva, da escola especial, da escola regular e das melhorias necessárias para a educação do surdo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta as informações construídas durante as visitas, associando-as com as reflexões teóricas realizadas anteriormente. Para tanto, foi necessário dividi-lo em subcapítulos. Inicialmente, será exposto o panorama dos serviços educacionais públicos e privados sem fins lucrativos oferecidos na Cidade de Salvador às crianças surdas, bem como as especificidades educacionais dos alunos surdos usuários da língua oral. Em seguida, discutiremos as especificidades educacionais dos alunos surdos usuários da língua de sinais e, por fim, exporemos a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre a atual educação pública ofertada às crianças surdas nos primeiros anos escolares.

4.1 O ATENDIMENTO À CRIANÇA SURDA NA CIDADE DE SALVADOR

4.1.1 Rede municipal de ensino

Buscando conhecer a realidade educacional do surdo incluído nas escolas regulares municipais, após identificar a existência de diferentes perfis comunicativos (fala, gestos ou sinais), revelaremos as informações construídas a partir das visitas às oito escolas municipais selecionadas.

4.1.1.1 *Escolas com alunos surdos que se comunicam pela fala*

Das oito escolas regulares visitadas, em quatro delas havia um aluno surdo que se comunicava através da fala (ER2, ER3, ER4 e ER5). Na escola ER2, o aluno surdo identificado cursa o 5º ano do ensino fundamental, possui 13 anos de idade, se comunica pela língua oral e não faz uso de aparelho auditivo; na ER4 há, no 1º ano do ensino fundamental, um aluno surdo de 6 anos de idade que faz uso de aparelho auditivo e se comunica pela língua oral; na ER5 há uma aluna de 16 anos de idade que cursa o 3º ano do ensino fundamental, utiliza aparelho auditivo e se comunica pela língua oral.

A escola ER3 é um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). Seu aluno surdo encontra-se no grupo três da educação Infantil, tem quatro anos de idade,

tendo sido submetido, antes dos três anos de idade, à cirurgia para a colocação do implante coclear. Segundo o professor, anterior à cirurgia a criança se comunicava predominantemente através de gestos domésticos, porém, atualmente, em virtude do implante coclear, a língua oral tem se tornado mais significativa. As interações professor-aluno, conforme orientação dos profissionais de saúde que acompanham o aluno, são estabelecidas, principalmente, através da língua oral.

Nas visitas realizadas às escolas ER2, ER3, ER4 e ER5 não foi possível entrevistar todos os sujeitos inicialmente planejados (coordenador pedagógico, professor e familiar). Na maioria dessas escolas, só foi possível conversar com o professor, em virtude dos coordenadores estarem ausentes ou ocupados e devido à dificuldade de marcar encontro com os familiares responsáveis. Apenas na escola ER4, conseguimos entrevistar o diretor e o familiar do aluno.

Para conhecer como a escolarização dos alunos surdos com o presente perfil comunicativo tem se estabelecido no sistema municipal de ensino, temática relacionada à categoria de análise “aspectos pedagógicos da educação do surdo”, a seguir serão apresentadas as discussões direcionadas pelas subcategorias de análise.

Desse modo, pretendemos conhecer como a comunicação desses alunos é estabelecida no contexto da sala de aula (com o professor e seus colegas de classe); se ela gera alguma implicação para o processo escolar do aluno; se sim, quais estratégias pedagógicas são utilizadas pelos professores; quais alterações na prática pedagógica e no contexto escolar geral foram necessárias e como tem sido o rendimento escolar desses alunos.

Com base nas entrevistas realizadas, constatamos que os alunos surdos incluídos nessas escolas, mesmo possuindo perda auditiva, de uma forma ou de outra, têm suas experiências direcionadas para a língua portuguesa. Dois fazem uso de aparelhos auditivos (ER4, ER5); um tem implante coclear (ER3) e o outro (ER2), apesar de não fazer uso de algum recurso audiológico, faz um bom uso da língua portuguesa. Segundo o professor desse aluno, “Ele é oralizado. [...] ele tem certa dificuldade na pronúncia de algumas palavras, mas ele oraliza, comunica, perfeitamente [...] (PROFESSOR – ER2)”.

A mãe do aluno da escola ER-4 esclarece que seu filho “com o aparelho compreende a fala. Não fala corretamente, mas dá para entender o que ele fala. [...] algumas palavras ele corta a letra, troca [...] (MÃE – ER4)”.

Assim, com exceção do aluno da escola ER3, que está com implante coclear há pouco tempo, a comunicação desses alunos é estabelecida, predominantemente, através da fala, com alguns problemas de compreensão em certos momentos. Portanto, é importante sinalizar que o fato desses alunos se comunicarem pela fala, não significa dizer que não possuem dificuldades de expressão e comunicação. O professor ER5 relata que sua aluna utiliza gestos quando não consegue se comunicar pela fala, já o professor ER4 informa que para sua comunicação com o aluno ser efetiva, em alguns momentos, é preciso lançar mão da escrita.

Com relação ao aluno implantado, o professor relata:

[...] eu tenho assim alguma dificuldade dele compreender, às vezes, o que é que eu quero. [...] Antes do implante eu falava com ele porque a gente tem o costume de falar, mas eu sabia que eu tinha de gesticular, sempre. Hoje eu falo mais do que gesticulo, mas quando ele não entende, eu gesticulo. Porque é a forma que eu tenho dele compreender as coisas. Mas assim, claro que estou sempre incentivando a oralidade dele. Eu falo bem de frente para ele, com ele lendo meus lábios para poder ver o movimento [...] (PROFESSOR –ER3).

Questionados sobre a relação do aluno com seus colegas e professores informam:

Perfeito, [...] não é que seja todo mundo muito unido não, porque a sala é grande, são 32 alunos. Mas assim, todo mundo que está em volta dele, se tiver alguma necessidade, acolhe. Todos eles sabem que ele tem essa [...] ele é um menino muito fechado, muito quieto. Inclusive ele não gosta de sair para o recreio, mas assim ao mesmo tempo ele relata muito as atividades dele fora da sala ou fora da escola, que ele faz futebol, que ele tem namorada, então ele traz muitos relatos dele [...]. Mas enfim, ele traz esses relatos, mas ele não é muito de ir a recreio, ele não conversa muito com os colegas, os colegas são bastante tagarelas, e ele é mais quieto [...] agora assim, eu tenho também outros alunos que têm o mesmo comportamento dele. Então, não dá para eu dizer que é por causa disso (PROFESSOR – ER2).

Ele gesticula muito. [...] eu acredito que isso vai durar muito tempo assim, de ele tentar falar e ao mesmo tempo gesticular. E as duas coisas, vão sempre andar, eu acho que para a vida toda. Mas com os amiguinhos, hoje, ele grita, aponta para o que ele quer [...] (PROFESSOR – ER3).

Ele brinca, conversa, mas pouco. Os meninos não têm paciência de ouvir para entender. Ele participa, mas é muito agitado, nervoso porque não está se expressando do jeito que ele espera (PROFESSOR – ER4).

Se relaciona bem com os colegas, eles conseguem interagir com ela. Porque ela fala frases. Quando não entendem, eles perguntam. Ai ela faz gestos e conseguem (PROFESSOR – ER5).

A partir das falas dos professores percebemos que as dificuldades comunicativas do aluno surdo usuário da língua oral não estão presentes, apenas, com o professor. As relações entre o aluno e seus colegas, também, estão comprometidas. Mesmo os sujeitos compartilhando da mesma língua, a efetividade da comunicação encontra-se abalada, o que pode interferir não só nos aspectos sociais como pedagógicos do aluno.

Questionados se há necessidade de estratégias pedagógicas diferentes das utilizadas com os alunos ouvintes, os professores informam:

Geralmente, em sala de aula eu coloco ela sentada na frente, [...] ela percebe mais os gestos. Ela ouve, mas tem que ter certa repetição e ela observa mais os gestos. Quando ela não entende, aí eu repito (PROFESSOR – ER5).

A dinâmica é a mesma. [...] não tem como a gente mudar muito a dinâmica, o que eu faço para poder ele desenvolver cognitivamente é exatamente essa questão de tentar trabalhar individualmente. Por exemplo, caneta, – oh!! Caneta, não pegue que é da pró[...] para ele se adaptar ao nome das coisas [...] é o que eu posso fazer (PROFESSOR – ER3)

O professor ER2, ao discorrer sobre as estratégias utilizadas com seu aluno, faz uma comparação com o período que atuou numa escola de surdos, onde trabalhava com crianças surdas usuárias da língua de sinais.

Comparando a minha experiência lá e aqui, como ele me responde as coisas, eu não vejo uma necessidade de modificar, as atividades que eu desenvolvo na sala de aula, para atender ele. A necessidade maior minha é de comunicação para que ele compreenda o que eu estou falando, o que eu estou ensinando. Então, nesses momentos a minha intervenção é estar próxima a ele (PROFESSOR – ER2).

Além das estratégias comunicativas de falar pausadamente na frente do aluno e repetir as mensagens quando algo não for compreendido, o professor ER4 relatou fazer uso da escrita em alguns momentos. Quando não consegue compreender o que o aluno está dizendo, pede que ele se expresse através da escrita.

Com relação a possíveis alterações no planejamento das aulas, apenas o professor ER5 mencionou realizar. Segundo o professor, além de fazer uso de muito recurso visual na alfabetização da aluna, durante seu planejamento busca desenvolver atividades que possam auxiliar o aprendizado da aluna. Apresenta como exemplo o uso de textos e atividades com rima para facilitar a percepção da aluna.

Nessa mesma direção, os professores informaram que as ações realizadas para proporcionar a inclusão desses alunos são restritas ao professor. Nenhum tipo de mudança na dinâmica escolar de um modo geral é efetuado.

Sobre o desempenho escolar dos alunos os professores informam que:

É lento viu. Muito devagar. [...] as avaliações dele são fracas, mesmo eu estando junto, mesmo eu cobrando pertinho dele, mas eu não vejo muito, grande desenvolvimento não. [...] mesmo aqueles alunos mais fracos que eu tenho na sala, eles conseguem me dar respostas mais consistentes de determinados assuntos, ainda que não seja ideal, mas eu consigo colher alguma coisa, e ele é muito complicado para escrever isso. As respostas são muito vagas, não tem muita conexão [...] (PROFESSOR – ER2).

[...] Eu fico extremamente angustiada porque eu acho que ele não internalizou [...] (PROFESSOR – ER3).

É um pouco lento. Mas, desde o início do ano até agora ela tem avançado [...]. Tem avançado a medida do possível [...] (PROFESSOR – ER5).

Com base nessas informações, é importante que sejam feitas algumas ponderações. Até que ponto a língua oral está sendo, realmente, acessível a esses alunos? Para o trabalho com esse grupo, as estratégias pedagógicas necessárias seriam, apenas, as mencionadas acima?

Das quatro escolas visitadas, apenas uma informou que seu aluno está com desenvolvimento escolar dentro do esperado. Segundo a mãe do aluno da escola ER4, antes de ganhar o aparelho seu filho não tinha bom desempenho, porém com o uso do aparelho não apresenta dificuldades escolares.

Confirmando o apontado pela mãe, o professor informa:

Ele é uma criança fácil de orientar. Ele já tem uma base de alfabetização razoável. Ele tem um nível de auditividade comprometida, mas não é num grande nível. Eu converso com ele, como estou conversando com você e ele absorve quase tudo. É muito difícil ele expressar, assim, que não está entendendo. Então, a gente percebe que ele ouve. [...] Ele está acompanhando a turma sim, porque eu cheguei há seis semanas, aproximadamente, e ele tem um desenvolvimento na média para a turma que ele está (PROFESSOR – ER4).

Contudo, com relação a esse caso uma consideração precisa ser feita. Em conversa com o diretor da escola, profissional que acompanha o aluno desde o início do ano, o mesmo expressou certa angústia com relação ao processo de escolarização desse aluno. Relatou que o rendimento do aluno não está como o esperado, que sua dificuldade de comunicação tem comprometido seu

desenvolvimento escolar e questiona se o que a escola vem realizando pode ser chamado de inclusão.

Sendo assim, o caso que revelaria bons resultados no processo de inclusão do aluno surdo usuário da língua oral, na verdade, não é um consenso. O professor relata estar há pouco tempo com o aluno e o diretor revela ter dificuldades com a mãe do mesmo, acredita que esta se recusa a reconhecer as dificuldades do filho.

Segundo o diretor, a escola nunca recebeu orientações de como proceder no caso desse aluno. O contato da prefeitura com a escola, relativo à educação especial, restringe-se à solicitação de dados referentes ao número de alunos da educação especial presentes na escola. Acompanhamentos e orientações para o processo inclusivo não são realizados.

Esse depoimento não é exclusivo da escola ER4, os professores das outras três escolas visitadas, também, informaram sentir falta de orientações vindas da Prefeitura. As iniciativas, de utilizar estratégias comunicativas para auxiliar a interação do professor com o aluno, são individuais, resultam da sensibilidade ou da busca particular de cada profissional por orientações teóricas.

4.1.1.2 Escolas com alunos que se comunicam por gestos

Apesar de ter sido levantada a informação, por meio de contato telefônico, que apenas a escola ER6 teria aluno surdo comunicando-se, predominantemente, através de gestos domésticos, ao entrevistar o professor e o vice-diretor da escola ER7, descobrimos que o aluno surdo dessa escola não se comunica por Libras, mas sim, através de gestos.

É importante sinalizar que as informações apresentadas sobre o perfil desses alunos foram fornecidas pelas escolas. Ou seja, as informações referentes à surdez e ao meio de comunicação utilizado pelos alunos não foram confirmadas através de diagnóstico. Muitas escolas não tinham o exame audiológico dos alunos e não foi objetivo desta pesquisa realizar avaliações audiológicas e linguísticas.

Assim sendo, as informações discutidas por este trabalho referem-se à forma como a escola compreende seus alunos. A mudança de informação referente ao meio de comunicação utilizado pelo aluno surdo incluído na escola ER7 não foi devido à realização de uma avaliação, foi decorrente dos relatos do vice-diretor e do professor durante a entrevista.

Desse modo, dentre as oito escolas regulares visitadas, as escolas que declararam ter alunos surdos que utilizam gestos como principal forma de comunicação foram as ER6 e ER7. Cada uma possui, apenas, um aluno surdo incluído na sala comum. O aluno identificado na escola ER6 tem 7 anos de idade e cursa o 1º ano do ensino fundamental. A aluna surda incluída na escola ER7 tem 14 anos de idade e está no 5º ano do ensino fundamental.

Neste momento, é importante destacar um ponto similar identificado nas duas escolas. Apesar de terem declarado, por contato telefônico, que possuíam alunos surdos, percebemos, a partir das visitas realizadas, que essa informação era, apenas, uma suspeita da escola. As duas escolas relataram ter dificuldades com as famílias dos alunos e as têm orientado a buscar diagnóstico e acompanhamento para seus filhos.

Na escola ER6, o aluno em questão pertence a uma família que vivencia grandes dificuldades financeiras. Uma das justificativas da mãe para, ainda, não ter conseguido diagnosticar seu filho, diz respeito à falta de dinheiro para o transporte, não podendo levá-lo para fazer os exames solicitados pelo médico do posto de saúde. Segundo o professor ER6, observam-se dificuldades auditivas no aluno, ele percebe, apenas, sons fortes, sendo sua comunicação baseada em gestos domésticos e vocalizações.

Já a escola ER7 relata que a mãe é bastante contraditória com relação ao diagnóstico da filha. Em alguns momentos, informa que a criança tem perda auditiva bilateral, enquanto que em outros momentos, diz que a criança ouve, mas tem preguiça de falar. A escola já solicitou à mãe várias vezes o diagnóstico médico, mas nunca teve acesso.

Conforme o professor ER7, a aluna:

[...] se comunica por gestos, mas não chegam a ser Libras, são gestos particulares dela com os colegas. Eles vão mantendo a comunicação com base na adivinhação. Na verdade, ela só emite som mesmo de água, o nome dela [...] e irmã também [...]. Só que a mãe diz que em casa ela fala tudo normalmente. E assim, tem cinco anos que ela é minha aluna, [...] e ela nunca falou nenhuma palavra que não fosse essa, mas a mãe continua afirmando que em casa ela fala tudo. [...] se falar um comando ela compreende, mas ela não consegue dizer para mim (PROFESSOR – ER7).

Com base na realidade dessas duas escolas algumas questões precisam ser levantadas. A responsabilidade pelo diagnóstico e assistência aos alunos é apenas da família? Não seria, também, responsabilidade do sistema de ensino inclusivo

prover meios para que aquelas necessidades do aluno que a escola não pode intervir diretamente, mas que comprometem o desenvolvimento escolar do aluno, sejam assistidas?

Para que isso fosse possível, seria preciso existir um sistema integrado, com gestores mais atuantes, a partir do qual as diferentes instâncias estariam interligadas. Quando questionadas sobre as relações com a prefeitura, as escolas relatam a existência de contatos breves. Como por exemplo, o envio de materiais produzidos pelo MEC e a solicitação dos dados das matrículas dos alunos com deficiência. Porém, nunca receberam visitas de profissionais especializados com o intuito de conhecer e acompanhar a realidade dos alunos, dos professores e da escola.

O vice-diretor da escola ER7 informa que a aluna que suspeitam ser surda estuda na escola desde 2004. A única ação da prefeitura para possibilitar diagnóstico e acompanhamentos foi no ano de 2010, quando enviaram para as escolas uma lista com o nome de locais de atendimento. Contudo, essa foi uma ação geral, não foi direcionada ao caso da aluna.

O vice-diretor ER7 reconhece que nestes anos tanto a prefeitura não deu assessoria à escola, como também a escola não buscou. A escola tem o conhecimento de que existe um setor da prefeitura que por telefone tira dúvidas, serviço já utilizado por ela uma vez, para obter orientações de como proceder com um aluno com lábio leporino, mas que no caso dessa aluna nunca foi usado.

As conseqüências do descaso do sistema educacional municipal como um todo para a inclusão dessa aluna revelam-se na fala do vice-diretor e do professor ER7:

[...] acho que ela está aqui desde 2004. [...] pouquíssimo rendimento. É como se em alguns momentos realmente o professor não soubesse lidar com ela. [...] alguma séries não poderia reter, ela passa mesmo de uma série para outra [...], porque o sistema é ciclo. Então assim, em algumas séries você retém, em outras não. [...] então, ela ia passando de um segmento para outro, mas assim, com grandes dificuldades, sem conseguir mesmo acompanhar a turma. Ela consegue ser copista; o caderno organizado; mas, não compreende o que a professora esta falando, não consegue entender o que ela estava dizendo. Em alguns momentos o que ela queria perguntava à irmã ou a outro coleguinha da sala [...] ai, às vezes, muito dispersa. Esses últimos dias mesmo [...] que ela ficou na sala, dispersa mesmo, demonstrando desinteresse,mas até um desinteresse compreendido (VICE-DIRETOR – ER7).

É um faz de conta, na verdade. Porque ela só copia, [...] ela não lê, só escreve o nome dela. Então, ela não avançou em nada [...] operações matemáticas ela, também, não faz, nada disso. Porque ela não compreende os comandos da professora, nem a anterior a mim, nem a mim. Isso desestimula ela bastante, tanto é que esse ano ela abandonou a escola. [...] os primeiros anos foi aluna frequente, começou mais do ano passado para cá. Acho que ela já está mocinha, já está maior, começou a desestimular [...] (PROFESSOR – ER7).

Assim, com base na realidade encontrada nessas duas escolas, devido a terem dúvida quanto ao comprometimento que acomete seus dois alunos, julgamos pertinente não realizar considerações específicas sobre a prática pedagógica desenvolvida com os alunos. Constatamos que os dois alunos surdos identificados como usuários de gestos, na verdade, ainda não foram diagnosticados e não tiveram acesso a acompanhamentos adequados, revelando a falta de assistência oferecida pelo sistema de ensino para o diagnóstico das dificuldades dos estudantes. As escolas percebem que seus alunos possuem dificuldades, mas estão impossibilitadas de atuar conscientemente na formação deles, seja por descompromisso ou dificuldades dos pais, seja por falta de um sistema público de ensino integrado com a rede de saúde.

4.1.1.3 Escolas com alunos que se comunicam por sinais

O presente perfil comunicativo pode ser considerado o mais importante para as discussões realizadas neste trabalho, retrata dois cenários bastante polêmicos nas discussões sobre a educação de surdos. ER8 representa o caso de uma escola regular com aluno surdo usuário da língua de sinais incluído na sala de aula comum e ER1 revela a experiência de uma escola regular que optou por manter uma classe de surdos.

ER8, dentre as escolas visitadas, foi a única que possuía um aluno surdo usuário da língua de sinais incluído na sala comum. Ele tem 13 anos de idade, se encontra no 5º ano do ensino fundamental e, apesar de possuir, não utiliza aparelho auditivo.

ER1, de forma contrária, optou por uma ação diferente da ER8. Com oito alunos surdos, dos quais sete se comunicam através da língua de sinais e um através da língua oral, desenvolve ações diferenciadas para cada perfil comunicativo. O aluno que se comunica pela língua oral (9 anos de idade, faz uso de

aparelho auditivo) está incluído na sala de aula comum do 3º ano do ensino fundamental. Já os outros sete alunos surdos, que se comunicam através da língua de sinais, pertencem a uma sala/classe de surdos multisseriada. Tais alunos encontram-se entre o 1º e 5º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 12 a 14 anos de idade.

Em virtude da especificidade dessas duas escolas, não as abordaremos conjuntamente, como ocorreu com os dois grupos acima. Para revelar a realidade encontrada em cada escola, as discussões serão realizadas em separado.

- **ER-8**

Na visita realizada à escola ER8, conseguimos entrevistar o professor do aluno surdo e o diretor da instituição, que substituiu o coordenador pedagógico por não estar presente no momento. Porém, infelizmente, não foi possível entrevistar a mãe do aluno presencialmente. A mesma, em virtude de seu trabalho, não teve disponibilidade de horário para encontrar a pesquisadora na escola. Desse modo, compreendendo a importância de ouvir essa mãe, estabelecemos contato telefônico com a mesma a fim de obter algumas informações sobre o processo educacional do seu filho.

Do mesmo modo que o abordado no item referente às escolas municipais com alunos usuários da língua oral, as discussões sobre a escola ER8, também, serão direcionadas pelas subcategorias selecionadas para a construção das informações sobre o trabalho com o aluno surdo.

Durante a entrevista, o professor da escola ER8 informou que seu trabalho com o aluno em questão iniciou em abril de 2010, quando ele foi transferido de outra sala da mesma escola, devido a problemas de relacionamento com os colegas.

Dois mil e dez foi o primeiro ano do aluno na escola, tanto o professor anterior quanto o atual não sabem Libras. Segundo o atual professor, sua comunicação com o aluno se estabelece através de gestos e de expressões faciais. Em alguns momentos, sente a necessidade de pedir ajuda aos seus outros alunos. Dois deles são mais próximos do aluno surdo e, segundo o professor, sabem um pouco de Libras.

Sendo assim, com relação às interações do aluno surdo com seus colegas, o professor informa que o aluno surdo se comunica melhor com estes dois colegas.

Os outros têm dificuldade em se comunicar com ele, pedem ajuda para o professor ou para os colegas que sabem Libras. O professor relata que existem momentos em que os alunos fazem brincadeiras pejorativas com a Libras, atrelando esta a gestos obscenos, o que irrita muito o aluno surdo.

Essa situação revela alguns pontos discutidos no capítulo teórico referente à qualidade das interações comunicativas em Libras do aluno surdo com seus colegas ouvintes (LACERDA, 2007) e à importância de um espaço escolar que valorize a língua do sujeito (MCLAUGHLIN; GENESEE et al., 1984, 2004, apud KOHNERT et al., 2005).

A reação pejorativa dos alunos ouvintes diante da Libras revela que a língua não assume posição de prestígio no espaço escolar. O professor não utiliza a Libras, não compreende o que é dito pelo aluno e a escola não desenvolve nenhuma ação para a valorização da língua. Esses são fatores indicativos de uma inclusão perversa. O aluno está na sala regular, mas está sendo de algum modo desvalorizado. Sua língua não é “falada” pelo professor, seus colegas depreciam-na e a escola não prevê ações para mudar essa situação.

Já com relação à interação do aluno com os dois colegas ouvintes que segundo o professor sabem Libras, as pesquisas apresentadas no capítulo teórico, dentre elas a de Lacerda (2007), sinalizam a necessidade de atentar para a qualidade das comunicações. Mesmo quando os alunos ouvintes passam por cursos de Libras, o que não é o caso dessa escola, a comunicação dos alunos surdos e ouvintes é comprometida. Os ouvintes não dominam a língua de sinais de forma a conseguir estabelecer relações com seus colegas surdos similares às estabelecidas com os ouvintes.

O professor reconhece que se soubesse a língua de sinais, as relações de todos na sala de aula melhorariam, tanto a dele com o aluno, como a do aluno com os colegas. Questionado sobre suas estratégias pedagógicas para o trabalho com o aluno surdo, menciona, apenas, o uso do alfabeto digital durante as atividades de ditado.

A partir dessa realidade apresentada questionamos: Será que esse aluno tem se beneficiado da inclusão? O uso de gestos e de expressões faciais pelo professor são o suficiente para relações de ensino-aprendizagem efetivas?

Por contato telefônico, a mãe do aluno ofereceu algumas informações sobre a trajetória escolar do seu filho. A mesma relatou que o processo educacional formal

do filho começou na escola de surdos, onde ficou até os seis anos de idade. Contudo, após esse período, em virtude da distância da escola de surdos e, também, devido ao desejo de seu filho aprender a falar, a mãe optou pela escola regular.

Ainda segundo a mãe, a escola de surdos ensinava, mas era só em língua de sinais. Entende que se o filho ficasse lá, nunca falaria. Dessa maneira, percebemos que a opção da mãe de colocar seu filho na escola regular se deve a priorização da fala em detrimento da Libras. Ela relata que se ele estudar na escola regular, terá mais facilidade em aprender a falar. Além de freqüentar a escola regular para estimular sua fala, o aluno realiza tratamento fonoaudiológico às quintas – feiras com o foco na oralização.

Apesar da atual opção educacional e terapêutica realizada pela mãe, dois fatores precisam ser esclarecidos. Um deles refere-se ao fato do aluno possuir aparelho auditivo, mas não utilizá-lo. E o segundo relaciona-se ao comportamento comunicativo do aluno relatado pela escola. Embora a mãe deseje que o filho comunique-se pela fala, os fatos revelam que essa é uma via de comunicação bastante difícil para o aluno. Se ele tivesse alguma facilidade com a língua oral, de alguma forma a utilizaria durante suas relações em sala, espaço em que as pessoas não se utilizam da Libras.

Conforme o grupo de alunos apresentados acima (alunos surdos que se comunicam pela língua oral), mesmo com dificuldades de expressão e compreensão, se o surdo tiver alguma possibilidade de utilizar a fala, ele a utilizará. Num contexto em que problemas comunicativos são vivenciados, todos os recursos possíveis de serem usados pelos sujeitos serão utilizados.

Outra questão levantada, refere-se a qual domínio da Libras o aluno em questão apresenta. Segundo a mãe, a criança não tem contato com pessoas usuária da Libras, não freqüenta serviços que estimulem o uso da mesma e na escola ele não tem com quem se comunicar em Libras. Quais serão as reais habilidades linguísticas desse aluno? Da mesma forma, quando o professor diz que dois colegas sabem Libras, qual será o nível de conhecimento desses alunos? Será realmente Libras?

Quanto às ações desenvolvidas pela escola para a inclusão do surdo, o professor relata não ter ocorrido qualquer mudança na dinâmica da escola após a

presença desse aluno Além disso, informa desconhecer quais deveriam ser as ações.

Com relação ao mesmo assunto, o diretor ER8 relata:

Como ele já chegou no quinto ano, já se relaciona, já escreve, a professora consegue entender o que ele escreve, consegue responder às questões. Na verdade, ele lê, já está bem encaminhado. Então a professora não sentiu tanta dificuldade, como aquele menino que precisa ser alfabetizado. Então, na verdade, não houve essa necessidade da professora [...], ele se comunica, escreve também. Então, a professora não sentiu essa necessidade de estar buscando preparação, porque o menino já está alfabetizado. [...] ele já é um menino grande, não é uma criança pequena que está aprendendo a se comunicar. Como na comunidade tem outras crianças, também, não ouvintes, os alunos já estão acostumados, apesar de só ter uma aqui na escola. Não houve necessidade de mudança de rotina. [...]

A partir da fala do professor e do diretor percebemos que eles desconhecem as ações necessárias para uma real inclusão do aluno surdo na escola regular, mesmo se ele for alfabetizado. A língua portuguesa escrita não substitui a Libras, as relações interpessoais do aluno surdo devem ser estabelecidas através desta.

Apesar de a mãe ter informado que colocou o filho na escola regular para que tenha oportunidade de aprender a falar, esta pesquisa não considerou essa informação durante as discussões sobre as ações da escola para o trabalho com o aluno surdo. O professor e o diretor demonstraram desconhecer a opinião da mãe. A escola em nenhum momento informou que a não utilização de sinais pelo professor ou a falta de intérprete na sala de aula é devido à opção educacional assumida pela família. A ausência de ações voltadas ao uso da Libras na escola se deve à falta de assistência recebida pela escola e ao seu despreparo para o trabalho com alunos usuários da língua de sinais.

Em outro momento, o diretor ER8 fala sobre as dificuldades da inclusão desse aluno.

[...] é um aluno especial, tem inclusão, mas a inclusão não acontece de fato, de forma que favoreça realmente o aluno. A gente tem não só aluno não ouvinte, mas a gente tem alunos com dificuldades intelectuais, e que por mais que se diga que tem um apoio, a gente encontra dificuldade. Encontra barreiras, porque o professor não está preparado para [...]. A quantidade de aluno na sala dificulta, a escola não tem equipamentos suficientes para estar trabalhando melhor essas diferentes dificuldades como um todo. Fica, na verdade, a inclusão pela inclusão. Não existe de fato uma inclusão que possa estar dando realmente um resultado melhor. Tanto que ele precisa fazer acompanhamento na outra escola. Aqui seria mais uma inclusão social [...].

Dois pontos são importantes nessa fala. A compreensão de que a inclusão desse aluno na escola assume a função principal de socialização, contradizendo a fala anteriormente apresentada de que o processo de escolarização dele estava ocorrendo adequadamente, e a informação de que a criança frequenta outra escola para complementação da sua escolarização.

Quanto ao fato da escola regular servir para a socialização do aluno surdo, qual tipo de socialização é essa, se o aluno não compartilha a mesma língua com os sujeitos da escola, instrumento imprescindível para o estabelecimento de trocas comunicativas efetivas? A qualidade de uma comunicação realizada através de gestos, mímicas e expressões faciais é bastante limitada.

Sobre o acompanhamento realizado na outra escola, essa é uma informação distorcida, não é uma ação pedagógica. Segundo a mãe, o aluno frequenta tratamento fonoaudiológico para a oralização, não é e não pode ser considerado um atendimento educacional especializado que complementa e atende às dificuldades pedagógicas vivenciadas pelo aluno na escola. O desconhecimento da escola quanto a qual acompanhamento o aluno frequenta as quintas-feiras indica a ausência de ações integradas.

Assim, a presença do aluno surdo na escola ER8 não desencadeou mudanças por parte da escola. Segundo o diretor, a escola não recebe orientações e acompanhamentos da prefeitura sobre como a inclusão do surdo deve ser efetuada, ao passo que, também, não foi em busca dessas orientações.

Retomando as discussões sobre como se estabelece as ações pedagógicas em sala de aula, o professor expõe sentir necessidade de realizar estratégias de ensino-aprendizagem diferentes das utilizadas com os alunos ouvintes, porém, não sabe quais seriam essas ações, nem como realizá-las. Quanto ao desempenho escolar do aluno, considera-o pequeno, percebe que quanto às atividades em sala, ele realiza, apenas, cópia e acredita que nas atividades de casa, a mãe o ajuda.

- **ER1**

Buscando conhecer a história da escola ER1, os fatores que determinaram a construção da classe de surdos e os motivos de um dos alunos estarem incluídos na sala regular, conversamos com o coordenador pedagógico, dois professores (um da

sala de surdos e outro da sala comum) e duas mães (uma do aluno que se comunica em língua oral, incluído na sala comum e outra de um dos alunos da sala de surdos).

Em conversa realizada com o professor da sala de surdos e com o coordenador pedagógico da instituição, foi relatado que a escola começou a trabalhar com alunos surdos há cinco anos, quando familiares procuraram a escola queixando-se das dificuldades vivenciadas por eles para levar seus filhos às escolas de surdos, localizadas em bairros distantes de suas residências.

Assim, após a solicitação da comunidade, o diretor convidou o professor que está em atuação até o momento para assumir a classe de surdos que seria criada. Segundo o coordenador pedagógico da escola, há dois anos a escola fez a experiência de incluir esses alunos nas salas regulares.

[...] fizemos uma experiência há dois anos atrás [...], mas eles não se adaptaram. Talvez porque por lei hoje você tem que ter intérprete, né? E sem a professora [...], as professoras que receberam não estavam preparadas, não conheciam a linguagem de sinais e faziam atividades individuais com eles [...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO – ER1).

Com a constatação do insucesso e dos prejuízos da inclusão dos alunos surdos na sala regular, a escola optou por retomar a classe de surdos. O professor relata que com essa organização, evoluções foram percebidas nos alunos.

A sala é a sala especial porque a gente entende que, eu entendo que é necessário que eles estejam numa sala só com Libras, [...] alunos que chegam sem conhecer a linguagem de sinais, quando passa um ano com os outros alunos surdos, já conseguem se comunicar, já conseguem ter, [...] se socializar [...]. Eu percebo só evoluções. [...] muitos chegam, como eu já falei, sem saber nem a linguagem de sinais. E aí, qual o primeiro passo? Eles aprenderem. Não tenho outro caminho a seguir, eu não vou ensinar eles a escrever em português, não vou ensinar matemática, se eles não souberem a própria língua deles. A primeira coisa que é preciso é ensinar surdo a sua linguagem, porque aí, é através disso que ele vai aprender e vai se expressar. [...] aí depois que eles adquirem um vocabulário satisfatório, aí eu vou partir para a questão da aprendizagem, de focar mais nesse sentido. Nunca que eu vou deixar de esquecer a aprendizagem, mas a partir do momento que ele tem vocabulário satisfatório, aí eu vou focar a questão da aprendizagem. Eu estou esse ano com sete alunos, cada aluno representa um ano de escolarização. É uma sala totalmente heterogênea, totalmente. Cada um, eu tenho que trabalhar de uma forma. E aí, um já produz pequenos textos, o outro, chega um sem saber escrever o nome. Então eu vou fazer esse trabalho. Um de aprender a escrever o nome, outro de ampliar a leitura e o vocabulário escrito. E está nesse grau, eles sempre evoluindo, nunca dizer assim, ohh!! Chegaram e ficaram. Não. Eu sempre percebo sinais de evolução (PROFESSOR1 – ER1).

Com esse depoimento, o professor revela sua compreensão a respeito da importância das habilidades linguísticas para o desenvolvimento pedagógico dos alunos. Suas ações, primeiramente, são direcionadas para a aquisição e desenvolvimento da linguagem de seus alunos e só, posteriormente, após perceber que já possuem uma base linguística, focaliza mais diretamente no ensino dos conteúdos escolares.

A partir da experiência relatada, algumas ponderações são necessárias. Retomando a faixa etária desses alunos, 12 a 14 anos, notamos que há muito tempo deveriam ter tido oportunidades de adquirir a Libras. O atraso na aquisição da linguagem é um dos fatores que determina a sala ser multisseriada. Cada aluno está em um estágio lingüístico e, conseqüentemente, em um estágio pedagógico diferente, apesar de estarem em faixas etárias parecidas.

Alguns poderiam dizer que se tivessem incluídos nas salas comuns, eles não estariam numa sala multisseriada. Mas, se um dos principais problemas desses alunos é o desenvolvimento linguístico, como é que esses alunos iriam superar suas dificuldades linguísticas, se estivessem numa sala em que não existem sujeitos para se comunicar? Ao mesmo tempo, não possuindo habilidades linguísticas, como iriam acompanhar a turma que, teoricamente, seria a adequada para seu período escolar?

Tem-se então, um dos problemas vivenciados pela escola regular com alunos surdos incluídos: mantê-los em salas comuns, colocando-os em salas correspondentes ao seu estágio pedagógico, ou mantê-los numa sala de surdo multisseriada, priorizando os aspectos linguísticos?

As experiências da escola ER1 direcionaram-na para a sala de surdos multiseriada. A inclusão nas salas comuns foi vivenciada, mas foi percebido que essa alternativa não era eficiente.

Contudo, essa decisão de ER1 não é respaldada pela atual PNEE-EI/08.

Há sim, existe a divergência, até, aqui é classe especial, mas tem aquela, né? Quando se discute, tem a divergência que seria melhor que estivesse numa sala com outros alunos. Mas, não tem intérprete, por isso eles necessitam estar nessa sala especial. [...] (PROFESSOR1 – ER1).

Apesar da classe de surdos ser divergente à PNEE-EI/08, o professor justifica sua existência em razão da falta de intérprete. A escola reconhece a importância da

Libras para o desempenho escolar dos alunos surdos e, apenas, esse professor conhece a língua de sinais.

O professor apresenta os pontos negativos de uma classe de surdos multisseriada.

Eles estão como quinto ano especial. Mas não são quinto ano. Um pode ser quinto ano, mas tem menino [...] como se fosse primeiro ano. Entendeu. E ai, depois no final do ano, a gente tem todo aquele sacrifício de mostrar que eles não repetiram, para não prejudicar eles. Quanto à burocracia da prefeitura, um nome, que é uma coisa tão simples, não foi mudada. [...] vão ter alunos que vão para o sexto ano, outros..., não sei se a turma vai continuar por causa do pouco número, só se aparecer vários alunos. Mas, tem aluno que vai passar para o segundo ano, tem aluno que vai passar para o terceiro ano, tem aluno que vai passar para o quarto ano, tem aluno que vai passar para o sexto ano (PROFESSOR1 – ER1).

Aqui são apresentados alguns problemas, além dos pedagógicos, de uma sala multisseriada. Burocraticamente os alunos estão sendo matriculados no quinto ano especial. Porém, nem todos estão, realmente, no quinto ano. A maioria encontra-se em séries anteriores.

Como será no ano seguinte? Terão que ir para as séries finais do ensino fundamental?

Se alguns permanecerem na atual escola, a sala multisseriada poderá não acontecer devido ao número de alunos. Eles serão incluídos nas salas comuns? Mas, a escola não já tinha identificado que essa não é uma boa opção?

Os problemas que permeiam a educação do surdo são diversos. Questionado sobre o apoio do município para a efetivação da inclusão desses alunos, o professor informa que:

Tivemos algum apoio, alguns cursos, mas não o necessário [...] não vou mentir, o que eu consegui mais foi com minha prática, no dia-a-dia, com os próprios alunos me ensinando o vocabulário. A prática pedagógica foi mais leitura, pesquisa, alguns cursos, também, foram ofertados, mas eu nunca acho que são suficientes para a demanda e a necessidade deles. Não acho que foi suficiente, a política é assim de implantar, mas não tem nada concreto, a questão dos interpretes, eu vejo muita deficiência, muita mesmo, na rede municipal. Nesses cinco anos, eu não vi muitos avanços não, eu vi até mais decepções do que avanços, não me satisfaz, não. [...] nesse percurso de cinco anos, eu não vi evolução, quando comecei eu até participei de mais cursos, foram me ofertado mais cursos. Tem uns dois anos, que eu não sei. - ó, agora, especificamente para o surdo, você vai ter uma formação, para você está desenvolvendo seu trabalho. E ai, eu não percebi uma evolução nesses anos. Vem material? vem. Vem material do governo federal: dicionários, histórias em Libras, isso ai vem. Mas eu acho que o professor se sente um pouco sozinho. Eu me sinto um pouco sozinho

na minha realidade da escola, sou só eu. Eu é que tenho que desenvolver, eu é que tenho que pensar. [...] (PROFESSOR1 – ER1).

O professor relata que as ações desenvolvidas pela escola durante esses cinco anos para efetivar o processo inclusivo desses alunos foram todas de iniciativa da própria escola. Percebendo as dificuldades enfrentadas, a escola já organizou curso de Libras para os familiares e para os alunos da escola, produzindo alguns materiais, como cartilhas e CDs para assessorar os pais no aprendizado da Libras.

Foram realizadas algumas mudanças na estrutura e cultura da escola:

Com o surgimento da classe especial, identificamos a escola com alguns sinais em Libras. Se você vê, na sala deles tem uma plaquinha, a gente fez identificação nas salas [...]; incluímos eles nas aulas extras, de teatro; reservamos um horário para outras aulas, não só para a sala do professor; momentos onde eles fazem trabalho com alunos de outras salas; [...] a gente criou grupos de alunos que semanalmente vão na sala e participam da aula [...], os ouvintes que vão para lá para poder acompanhar [...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO – ER1).

Outros momentos de interação entre os alunos surdos e ouvintes são oportunizados:

[...] eles participam da aula de teatro, eles participam da aula de dança, da aula de recursos tecnológicos e nesses momentos, aí eles estão envolvidos com os outros alunos. Entendeu? Aí tem, também, atividades que a escola propõe e que eles se agrupam [...]. Amostra pedagógica, eles não fazem sozinhos, eles fazem com outra turma [...], a gincana que a gente faz nos dias das crianças, eles participam de uma equipe com todo mundo. Os momentos do geral da escola eles estão juntos com os outros alunos. Na hora do recreio, eles jogam futebol junto com os outros meninos, sem problema nenhum. Agora, para o avanço da aprendizagem, eles necessitam usar a linguagem deles (PROFESSOR1 – ER1).

Ainda, sobre o contato da prefeitura com a escola, o coordenador pedagógico da escola ER1 revela que:

Não, não existe contato frequente. Acho que poderíamos estabelecer maior. Tem fichas que são próprias para a gente está conceituando níveis de escrita. Eu acho que poderíamos elaborar uma ficha específica para o aluno surdo, via secretaria. Não tem, não tem. Tem com relação à matrícula [...].

Nesse sentido, o professor queixa-se da falta de avaliação diferenciada:

[...] o diário de classe que eu recebo é igual ao de todo mundo. Aí vem uma folha no final, lá naquela folha no final, tem dizendo, se você tiver um aluno

[...] portador de necessidades especiais, você vai registrar ali. Mas eu acho que [...] uma turma já de cinco anos, necessitava de uma caderneta e que, sim, avaliasse o surdo da maneira correta. Tivesse já essa orientação partindo de lá. [...] o aluno ouvinte é avaliado desse jeito. O surdo é avaliado da mesma forma? Claro que não. Muitas vezes, assim, eu tenho que no telefone explicar: - não, eu não posso dar uma nota de português, avaliar a prova de português da mesma forma que eu avalio [...] um ouvinte, de um surdo. Eu tenho outros critérios de avaliação, explicar. E às vezes isso é difícil para mim, fazer essa explicação, porque a outra pessoa não conhece: - oxente, ele não sabe ler? não sabe escrever? Então tem tudo isso que eu acho que precisa avançar muito (PROFESSOR1 – ER1).

Sendo assim, o professor e o coordenador pedagógico revelam que a Prefeitura não oferece orientações de como deve ser feita a avaliação do aluno surdo. Como o setor da Prefeitura responsável em realizar orientações não tem um profissional especializado na surdez, a escola enfrenta dificuldades em registrar o processo educacional do surdo, não encontra especialistas que possam orientar sua prática.

Surdez só não. Tem um setor de educação especial, que tem que abraçar todas as causas. Mas eu acho assim, que precisa é, às vezes ser um pouco mais específico. [...] tem todo esse déficit, não tem especificamente nada voltado para o surdo. É um conjunto de todas as necessidades especiais juntas. Ai, uma hora atende um, outro momento atende outro, outro momento [...] E ai, você fica na sua angústia, tentando você mesmo ver a necessidade, e preencher essa necessidade (PROFESSOR1 – ER1).

Buscando, neste momento, compreender a realidade do aluno surdo que não faz parte da sala de surdos e que está incluído na sala comum, entrevistamos o professor desse aluno.

No caso dele, ele senta na frente, eu tenho que sempre falar um pouco mais alto e quando eu percebo que ele está um pouco distraído, porque ele abaixa o aparelho, ai eu chego bem próximo dele, você está entendendo? E a gente trabalha dessa maneira, pelo menos com ele eu trabalho dessa maneira, porque ele consegue me acompanhar, quando ele quer (PROFESSOR2 – ER1).

Assim, a realidade do aluno incluído na sala comum é diferente. Ele faz uso do aparelho auditivo e tem o português como meio de comunicação. Segundo o professor, apesar das dificuldades, a comunicação é efetiva: consegue explicar o conteúdo, o aluno tira dúvidas e se relaciona normalmente com os colegas.

O professor relata que o aluno:

[...] tem um pouco de dificuldade na parte da fono, fala algumas coisas que eu tenho que ficar pedindo para ele repetir e tentar entender o que ele está

falando. Mas ele fala, brinca normal com os outros colegas. [...] Se ele estiver muito lá no fundo, e eu estiver falando um pouco mais baixo aqui, ele não vai ouvir nada. [...] próximo ele ouve (PROFESSOR2 – ER1).

Questionado quanto às necessidades de reestruturação da prática pedagógica e sobre o rendimento escolar do aluno, o professor relata que as particularidades educacionais do aluno restringem-se à sua dificuldade auditiva. Ou seja, falar numa intensidade mais forte, posicionar-se em frente ao aluno e repetir algumas vezes o que precisa ser dito, são as únicas ações necessárias para o trabalho com ele, não havendo demanda de reestruturações curriculares.

Sobre o rendimento escolar do aluno informa que:

[...] ou ele está baixando muito o aparelho, ou ele está perdendo um pouco mais, porque tem momentos de explicações, quando eu peço para ele fazer as atividades, ele não está acompanhando. Então assim, no meado do ano para cá, surgiu isso. A mãe ficou de fazer o exame [...]. Mas eu percebi nesse segundo semestre que ele está com dificuldade de acompanhar algumas atividades [...]. No primeiro semestre ele teve um bom rendimento, mas nesse segundo semestre, ele não está. E também, como eu disse. O que complica a situação dele é só o comportamento, [...] (PROFESSOR2 – ER1).

A escola ER1 foi um campo que possibilitou a construção de importantes informações. Com suas experiências, pudemos perceber as diferentes necessidades que podem estar atreladas à surdez. Há aqueles que em face dos seus resíduos auditivos podem se apropriar da língua oral e há outros que irão se comunicar através da língua de sinais.

Durante suas experiências, a escola percebeu que os usuários da Libras deveriam estar num espaço onde sua língua pudesse ser privilegiada, enquanto que o aluno que tinha a língua oral como forma de comunicação poderia estar na sala regular com os ouvintes.

As informações construídas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de surdos da escola ER1 serão discutidas mais adiante, em conjunto com as práticas desenvolvidas nas escolas de surdos, pois durante a análise percebemos que elas se assemelham, podendo ser abordadas no mesmo momento.

4.1.2 Rede estadual de ensino

Neste item, serão apresentados os serviços estaduais que atendem a criança surda nos primeiros anos escolares. Foram identificadas duas instituições especializadas, as quais serão abordadas a partir das seguintes siglas criadas pelos pesquisadores: CAEE e ES1.

A fim de averiguar se além dessas duas instituições especializadas, acima mencionadas, existiam em Salvador escolas regulares estaduais com alunos surdos incluídos no período escolar pesquisado, foi estabelecido contato com a Coord. Educ. Esp. – SEC/BA.

Segundo o técnico responsável pela área da surdez da Coord. Educ. Esp. – SEC/BA, apesar do ensino fundamental I não dever ser mais de responsabilidade do Estado, por questões burocráticas, algumas escolas estaduais, principalmente no interior, ainda estão com o ensino fundamental I. No entanto, não há registros de que nessas escolas hajam alunos surdos incluídos. Os alunos surdos incluídos em classes regulares acompanhados pela Coord. Educ. Esp. – SEC/BA cursam o ensino fundamental II.

Desse modo, o CAEE e a ES1 são a única exceção no Estado, tanto com relação ao período educacional dos alunos surdos (ensino fundamental I), quanto ao formato do serviço ofertado (especializado). Tais instituições são pioneiras na área da educação especial no Estado e aos poucos estão reestruturando suas ações para atender à nova política de educação inclusiva.

4.1.2.1 Estimulação precoce

CAEE é um centro de atendimento educacional especializado voltado ao atendimento complementar e suplementar das pessoas com deficiência intelectual e múltiplas deficiências. Contudo, esse não foi seu público alvo desde sua origem. Inicialmente, por ser o primeiro centro de educação especial do Estado da Bahia, suas ações eram voltadas ao atendimento de todas as pessoas com deficiência, independente de suas especificidades. Posteriormente, com o surgimento de outras instituições especializadas, o papel do centro foi sendo redefinido.

Hoje, seu principal público alvo são as crianças com deficiência intelectual e múltiplas deficiências. Porém, em virtude do centro educacional especializado na área da surdez devido a suas instalações, ainda, não poder atender o público surdo compreendido na faixa etária de zero a seis anos de idade, o CAEE tem oferecido atendimento educacional especializado a essa população.

Nas instalações do centro, funciona, de segunda a sexta (exceto as quintas-feiras), uma sala de atendimento educacional especializado às crianças surdas de zero a seis anos, com o objetivo de propiciar o contato delas com a língua de sinais. Atualmente, a sala de atendimento educacional para surdos atende, aproximadamente, 10 alunos surdos, compreendidos na faixa etária dos três a seis anos de idade.

Segundo o diretor do centro:

Esses surdos [...] quando começam a vir para cá [...] não têm uma linguagem, eles não têm Libras, eles não têm o português, eles têm sinais próprios, e quando eles vêm para cá, ele vem justamente para adquirir a linguagem, pelo menos o básico da Libras, e noções bem pré-escolares mesmo, para que aos seis anos ele possa ser inserido na ES1 (DIRETOR – CAEE).

O diretor, durante a entrevista, chama a atenção que esse serviço não pode ser considerado uma pré-escola:

[...] caberia ao município. A própria LDB determina ao município a pré-escola. Mas, infelizmente, não há essa oferta no município [...], não para o surdo [...]. Eles têm dificuldades de serem inseridos em creches, [...] em pré-escolas. Têm muita dificuldade, e as mães acabam, realmente, recorrendo a esses espaços, ao centro de educação como suporte. Então, é como se dissesse assim: - bom, meu filho não tem uma pré-escola para ele, mas pelo menos ele vai ter alguma base, [...] algum alicerce, para que quando ele complete a idade que possa ser inserido, ele não vá com esse vazio. [...] Na realidade, eles deveriam estar na escola. Mas, a gente sabe que não existe escola para eles, não na rede pública (DIRETOR – CAEE).

A fim de compreender o trabalho desenvolvido com as crianças surdas, conversamos com o professor da sala de atendimento educacional especializado. O mesmo apresentou como realiza suas ações e relatou as atividades que os alunos frequentam na instituição.

Eu trabalho adaptando o ensino regular. Porque tudo é muito novo, mas como eu tenho feito tem dado muito certo. Eu sigo os períodos [...], 3 anos

começo por linguagem, 4 anos já vejo em que período ele está relacionado para que eu possa trabalhar, 5 anos [...], aí vou continuando. [...] Eles tem diversos atendimentos: educação física, tem capoeira, tem literatura infantil com outro professor. Se eu perceber que eles têm alguma dificuldade a mais, eu até posso encaminhar a depender da idade, geralmente 5, 6 anos, eu encaminho a um outro profissional para trabalhar [...] psicopedagogia, [...] psicomotricidade.[...] todo mundo que trabalha com ele sabe Libras [...] (PROFESSOR – CAEE).

O diretor apresenta outros esclarecimentos sobre esse trabalho desenvolvido:

A primeira coisa que a gente quer é que ele aprenda a linguagem dele. É o básico, porque uma vez ele sabendo se comunicar, facilita a aprendizagem dele. Sem dúvida. Mas, [...] de que forma a gente pode estar inserindo essa linguagem no contexto dele? Então, a gente pensou: Por que não usando a ludicidade? Por que não usando os conhecimentos básicos da pré-escola? Reconhecimento de cores, identificação de letras, de números. [...]. Então, eles não saem daqui escrevendo, eles não saem alfabetizados, eles saem [...] sabendo expressar essa letra e esse número na linguagem deles [...] (DIRETOR - CAEE).

Questionado se seus alunos frequentam a escola regular associado ao serviço do CAEE, o professor relata que, do seu conhecimento, só uma criança está na escola regular.

[...] os meus mesmo nenhum não têm outra escola, só estão aqui. Só uma está na escolinha. [...] Mas, ainda, está se vendo alunos matriculados só no centro e não no ensino regular. Mas com a obrigatoriedade da lei, está se chegando muito aluno na rede pública associado a nosso trabalho (PROFESSOR – CAEE).

Compreendendo que essa etapa é o início da trajetória escolar das crianças surdas, averiguamos com o professor se ele tinha conhecimento sobre para onde se dirigiam os alunos egressos do centro.

[...] agora, os que saem de mim, com 6 anos, já saem praticamente prontos, geralmente ficam, ou na ES3, geralmente ficam no ES1. Eu não sei ainda de um caso no ensino regular, no ensino comum. Não conheço, pode ser que esteja, porque a gente perde contato. [...] eu não posso confirmar todos. Mas, os que voltam para me ver, que não perderam contato comigo, os que me telefonam, aí estão ou na ES3, ou na ES2, ou na ES1, eu não conheço um que foi para o ensino regular (PROFESSOR - CAEE).

Assim, o professor relata que a família de muitos alunos egressos do centro opta por mantê-los em serviços específicos, dirigindo-se para as escolas de surdos existentes na cidade (ES1, ES2 e ES3).

4.1.2.2 *Ensino Fundamental I*

Dando continuidade ao propósito de conhecer os serviços ofertados pela rede estadual de ensino às crianças surdas durante seus primeiros anos escolares (educação infantil e ensino fundamental I), visitamos a escola de surdos estadual mencionada pelos sujeitos entrevistados no CAEE.

A referida escola faz parte de uma das ações de um centro especializado na área da surdez. Esse centro desenvolve diversas ações relacionadas à surdez: além de oferecer ensino fundamental I e educação de jovens e adultos, realiza atividades voltadas à formação de profissionais da educação e ao apoio didático-pedagógico para a comunidade surda incluída no sistema regular de ensino.

Em virtude de esta pesquisa ter como objeto de estudo os serviços de atendimento educacional nos níveis da educação infantil e ensino fundamental I, as discussões aqui apresentadas se deterão às ações da instituição para a escolarização do surdo no ensino fundamental I. Portanto, a sigla ES1 não estará referindo-se ao centro especializado como um todo, mas, apenas, às ações destinadas ao ensino fundamental I.

ES1 é uma escola de surdos que tem turmas de primeira à quarta série, nos turnos matutino e vespertino, atendendo a um total de 72 alunos surdos, compreendidos na faixa etária dos 6 aos 18 anos de idade.

Durante a visita à escola, pretendíamos entrevistar o coordenador pedagógico, um professor e um familiar. Contudo, não foi possível entrevistar o coordenador pedagógico da escola, em seu lugar foi entrevistado um dos coordenadores do centro especializado, responsável pelo núcleo de capacitação dos profissionais da educação.

Apesar do referido coordenador não fazer, diretamente, parte da equipe da ES1, o mesmo tem uma ampla compreensão do trabalho desenvolvido pela escola. Ao expor sua compreensão sobre o papel da escola de surdos no contexto da educação inclusiva, o coordenador relata que:

A política inclusiva indica a inclusão da pessoa com deficiência dentro da escola regular. Agora, existe uma compreensão diferente em relação à educação de surdos, que a educação de surdos se desloca da questão da educação especial e se localiza na questão de política lingüística. Então, a compreensão é que seja indicada para a pessoa surda uma educação bilíngüe. Desta forma, a escola, no caso especial, mas que, na verdade, não é aquela escola especial, naquele contexto, do outro paradigma

médico-biológico, mas dentro da visão sócio-antropológica-cultural de escola para surdos, ela é importantíssima. No sentido dela está garantido ao sujeito um espaço sócio-educacional apropriado para o desenvolvimento [...] tanto lingüístico como escolar. Um espaço que ela pode estar favorecendo, realmente, a inclusão escolar dessa pessoa surda (COORDENADOR – ES1).

Com essa fala, o coordenador esclarece que a proposta do Centro de manter uma escola específica para as crianças surdas se afasta das discussões fundamentadas na atual Política Inclusiva Brasileira e se aproxima das relacionadas às políticas lingüísticas para o surdo, garantindo a valorização e a difusão da Libras.

Apesar do coordenador não mencionar, ES1 está em consonância com o decreto 5.696/2005. ES1 oferece à comunidade surda a possibilidade de cursar seus anos iniciais do ensino fundamental numa escola de educação bilíngüe, onde a Libras seja a língua de instrução.

Mesmo ES1 não estando de acordo com a atual Política Inclusiva, o coordenador não deixa de considerar que a ação desenvolvida pela escola de surdos proporciona a inclusão escolar. A atual escola de surdos não se assemelha à escola especial tradicional.

Em conversa com um dos professores da escola, o mesmo apresentou sua posição sobre a educação do surdo nas séries iniciais e as propostas da atual política inclusiva.

Para as séries iniciais, [...] enquanto professor [...] eu acho que não é suficiente. Porque mesmo que tenha intérprete, eu acho que pode ajudar, mas não resolve o problema do surdo. Eu acho que esse ambiente aqui, de escola especial, de um lugar, por exemplo, que até dentro de uma escola regular tenha uma sala de primeira a quarta com surdos, menos mau. Agora, eles ficando em várias turmas, eu acho que eles perdem esse ambiente lingüístico, essa troca. Agora mesmo, chegou uma menina sem língua, [...] não tem língua de sinais, ela usa gestos. [...] nesse caso, de primeira a quarta série, principalmente, eu acho que tenha que ser numa escola exclusiva, não numa escola inclusiva. [...] Porque é o ambiente que ele vai ter aula em língua de sinais. [...] graças a Deus, a gente já está podendo contar com a presença do surdo fluente com formação [...] não, apenas, de intérprete, não, apenas, de professor com uma fluência em Libras, mas o surdo fluente que de certa forma vai ser esse modelo lingüístico para a criança surda [...] (PROFESSOR - ES1).

Sendo assim, o professor expressa sua opinião de que os anos iniciais da educação do surdo têm que ser realizados em locais específicos, sala ou escola de surdos. Ele acredita que nas escolas comuns os alunos surdos não terão acesso a um ambiente lingüístico rico. O educador relata também que ES1 vem se

desenvolvendo e que começa a contar com a participação de profissionais surdos em seu quadro de funcionários: dois educadores surdos participam dos cursos de libras desenvolvidos, bem como das reuniões de planejamentos e demais discussões; há outros adultos surdos trabalhando na secretaria e na portaria e, além disso, ES1 tem sido campo de estágio, o que vem possibilitando a presença de estagiários do curso de graduação letras-libras na instituição. Segundo o coordenador ES1, a presença de profissionais surdos traz para o serviço um novo olhar sobre o processo educacional do surdo.

Em conversa com a Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o técnico responsável pela área da surdez apresenta a compreensão do Estado sobre ES1.

[...] o CAS é um centro. O curso que existe de primeira a quarta série é para pesquisa. [...] então, lá sim, a gente vai manter e dar todos os direcionamentos, porque é um órgão do Estado, ele pertence ao Estado. Mesmo atuando em um segmento que seria da Prefeitura. O CAS, dentre outras ações, absorve a escola ES1, [...] é uma escola especial (TÉCNICO DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Sobre a possibilidade de no atual contexto político o Estado da Bahia manter uma “escola especial” em funcionamento, o técnico entrevistado relata que apesar de haver polêmica quanto à manutenção da escola ES1, inclusive com o MEC, existe precedência legal para que o CAS/BA tenha uma escola. Assim, decidiu-se manter a escola que já existia a título de pesquisa, pois, percebe-se que até hoje não se sabe qual é o certo, o que, realmente, deve ser escola (regular x escola de surdos). Contudo, enfatiza que essa ação não pretende se expandir, a ação da Coordenação em relação à educação até o fundamental I restringe-se à manutenção da ES1 e do CAEE.

O técnico responsável pela área da surdez expõe sua compreensão particular.

Eu acho que a gente deve dar esse leque de possibilidade e que eu que sou mãe de um surdo, eu ver o que é melhor para o meu filho e escolher. Agora, nem sempre os pais fazem a escolha certa. Tem pai que [...] tem muito preconceito a respeito de língua de sinais, por exemplo. Não quer nem pensar do filho usar língua de sinais. Ai, fica, fica, tentando oralizar [...] e depois de já adulto viu que não deu em nada, não aprendeu nada, ai volta a admitir a língua de sinais. Então, há controvérsias, né? (TÉCNICO DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

O professor entrevistado apresenta as ações desenvolvidas por ES1:

Eles aqui têm escolaridade de primeira a quarta, digamos que igual, só que a aula é em língua de sinais, o diferencial é isso. Eles têm educação física, eles têm informática educativa, eles têm português como segunda língua [...], uma vez por semana, terceira e quarta série. A primeira e a segunda têm literatura surda [...] (PROFESSOR - ES1).

Questionado, também, sobre as ações desenvolvidas por ES1, o coordenador enfatiza as medidas desenvolvidas pela escola para a formação de seus professores. A fim de efetivar a mudança paradigmática necessária, é preciso romper com o paradigma da antiga escola especial.

Inicialmente, nós estamos ainda num processo de transição, em relação à questão mesmo de concepção de paradigma, porque como eu tinha falado, historicamente a instituição ela surge no período onde a filosofia oralista imperava. E depois, com todas as mudanças, veio a comunicação total, onde se adotou o português sinalizado [...]. É agora, a gente está buscando construir uma educação bilíngue. Mas, paralelo a isso tem todas as outras visões que esse professor também tem que estar mudando. Então, a questão, também, dele compreender que o português é, realmente, uma língua estrangeira; a questão de considerar a pedagogia surda, porque é o uso mesmo de elementos essencialmente visuais para a construção do conhecimento do surdo; a questão da Libras, da própria Libras como língua, como uma questão, também cultural. Então, a gente percebe que embora a gente tenha textos e hoje a gente tenha garantido o espaço até para a formação [...], para debates, seminários. Mas, quando vai para a questão mesmo da prática, isso é muito difícil de se efetivar como mudança. Então, a gente observa que alguns professores, eles conseguem fazer uma mudança na sua prática pedagógica, mas que alguns, ainda, guardam muito esta questão de concepção, ainda, da comunicação total, mesmo do oralismo, no sentido de estar percebendo se o aluno, não como diferente, mas como deficiente. Então assim, para questão da formação desse [...], de mudança, a gente está tentando ações nesse sentido. Formação continuada em relação à própria língua de sinais; de cursos mesmo de língua de sinais; a questão do letramento para o surdo, ensino de português como segunda língua. Então, a gente está desenvolvendo esse trabalho com os professores [...] (COORDENADOR - ES1).

Outras ações desenvolvidas no ano de 2010, mas que ainda não são permanentes, foram os cursos de Libras para os pais e alunos da escola. O curso de Libras para os alunos, oferecido no turno oposto ao das aulas, foi planejado em virtude da disciplina Libras por questões burocráticas, ainda, não poder fazer parte do currículo escolar.

Segundo o Técnico da Coordenação de Educação especial da Secretaria de Educação do Estado:

[...] nós estamos tentando, agora já está tramitando o processo, legalizar a língua de sinais no estado da Bahia, [...] legalizar a função de instrutor, de

intérprete. para ter concurso, [...] e estamos fazendo as diretrizes da educação especial [...], legalização da disciplina libras no currículo escolar [...]

Dentre as dificuldades vivenciadas pela instituição, o coordenador ES1 expõe o problema da assiduidade da família nos cursos oferecidos, tanto os dos pais, no turno de aula dos seus filhos, como os dos alunos, no turno oposto à aula.

Outra dificuldade relatada refere-se a alguns profissionais não fazerem parte do quadro do estado, muitos deles têm potencial, mas acabam não permanecendo. Em contrapartida, há outros profissionais mais antigos que têm resistência às mudanças de concepções. Segundo o coordenador ES1:

[...] outro desafio é, realmente, a gente constituir mesmo uma instituição bilíngüe, onde não depende só de estrutura. Mas, eu vejo a questão de compreensão mesmo dos profissionais, da mudança de concepção. Então, isso é muito mais difícil de você está realizando. A gente pode até estar fazendo formações continuadas, mas sempre vai ter aquele sujeito que escapa. Então, [...] tem pessoas que realmente estão perto de se aposentar [...] (COORDENADOR - ES1).

4.1.3 Rede privada de ensino

Após conhecer as instituições de ensino públicas, municipais e estaduais, que oferecem atendimento aos alunos surdos na cidade de Salvador, neste momento, serão apresentadas as duas últimas instituições de atendimento ao surdo identificadas pela pesquisa.

Tais instituições são Organizações Não Governamentais (ONG) que têm como uma de suas ações a escola para surdos. ES2 atua na escolarização do surdo da educação infantil ao ensino fundamental I, assistindo a um total de 80 surdos. Já ES3 atua no ensino fundamental I e II, atendendo no total 200 surdos, desses 69 são do ensino fundamental I.

Na visita à escola ES2 foram entrevistados um coordenador pedagógico, um professor e dois familiares responsáveis. Na visita à escola ES3 foram entrevistados o diretor da escola, um professor e seis familiares.

Apresentando o trabalho desenvolvido na escola ES2, o coordenador pedagógico relata:

Até hoje a gente tinha funcionado assim: educação infantil, privilegiando, nesse início, a aquisição de uma língua pela criança surda, porque a maioria chega sem língua nenhuma, nem oral, nem sinais, gestos criados

pela família, que não estabelece comunicação com outros a não ser com o próprio núcleo familiar. Então, [...] nossa preocupação maior nesse início tem sido, até porque, para preservar as funções cognitivas da criança, de fazer contato com a família, de fazer contato com o mundo, de interagir com outras crianças. E na educação fundamental, algumas crianças, também, chegam nessa condição, sem língua adquirida. Porque vão primeiro para a escola regular, depois de várias tentativas, de insucessos, aí a família percebe que a criança não está tendo uma resposta, aí, nos procuram. Então, às vezes chegam crianças com oito anos, nove anos, sem comunicação estabelecida. E essa criança sobrevive como na escola regular? Tem sobrevivido nesse faz de conta. Copia tudo do quadro [...]. Aí, quando chega até a quarta série, [...] as crianças já alfabetizadas, com condições boas de leitura e escrita, aí a gente faz parcerias com escolas do estado ou escola regular particular (COORDENADOR PEDAGÓGICO - ES2).

O diretor da escola ES3, também, apresenta o trabalho desenvolvido pela instituição:

[...] as novas políticas da educação acreditam nessa educação inclusiva, como a gente, também, acredita, desde quando o aluno tenha condições de estar nela e os professores, a escola esteja preparada para recebê-los. Em nosso caso nós temos os meninos surdos, e os meninos surdos, eles têm uma língua natural deles, então, as aulas precisam ser ministradas em Libras. Em respeito a essa cultura e atendendo a uma solicitação até dos surdos, acham que a melhor escola para surdos é uma escola para surdos. A gente tem essa escola que acredita realmente que [...] a educação por esse caminho das escolas para surdos, que eles não querem que se chame escola especial, escola para surdos. Onde essa escola vai buscar estar respeitando esta cultura, respeitando essa língua e tendo a Libras como primeira língua de fato (DIRETOR - ES3).

O diretor da ES3, ao abordar o trabalho desenvolvido pela escola, traz um elemento novo: a proposta da escola de surdos não se sustenta apenas na compreensão dos profissionais quanto à importância de um espaço para o desenvolvimento linguístico da criança surda, sustenta-se, também, no desejo dos sujeitos surdos. Esses relatam preferir a escola de surdos ao invés da escola regular, pois se sentem valorizados, tendo sua língua e cultura respeitadas.

O professor da escola ES3 expõe sua compreensão sobre o papel da escola especial:

A escola especial, no caso de como é aqui [...] visa preparar o aluno para a inclusão, a gente está incluindo sim o aluno. Porque alguns perguntam, vocês não estão segregando os alunos, afastando da sociedade? Não, porque aqui as informações, os conteúdos, são transmitidos na língua deles. Então, eles adquirem conhecimento, eles estão aprendendo diretamente na língua deles. Então, lá fora quando eles se depararem com outros assuntos, outros conteúdos, eles vão ter a base necessária. Não adianta colocar numa escola junto com crianças ouvintes porque está bonito, porque a lei diz que precisa ter inclusão e o professor não saber a

língua de sinais e a criança fica fazendo de conta que está aprendendo, sendo meramente um copista. Então, a escola, no caso, os primeiros anos, as séries iniciais, é fundamental que a criança tenha contato com outros surdos, principalmente surdos adultos, e que esteja numa escola que realmente prepare eles. E no caso da gente, tem esse objetivo, preparar para a sociedade (PROFESSOR – ES3).

Com base no abordado até aqui, ES2 e ES3 entendem que a escola de surdos possui um importante papel no cenário educacional inclusivo, posição que comunga com a posição do CAEE e ES1. Esses defendem que a criança surda precisa vivenciar seu primeiro momento educacional em um espaço que priorize sua língua, que compreenda suas especificidades e que proporcione seu desenvolvimento integral.

O professor ES2 revela seu olhar sobre a escola especial e sua importância para a inclusão escolar do surdo.

Ela tem grande papel. Por trazer todo o seu *know-how*, mesmo com erros. Porque muitos criticam a escola especial pelo seu paternalismo, pelo especialismo, [...] segregação. Mas, de certa forma, a gente sabe que foi a única proposta durante muito tempo. E se não fosse a proposta de educação especial, pessoas com deficiência estariam realmente segregadas da educação. [...] a gente sabe de toda as mazelas que tem, assistencialismo, mas isso a gente vê como uma construção. Minha formação na área da educação especial toda foi dentro , trabalhando na escola especial, então assim, eu acredito em evolução. Nós estamos hoje evoluindo também nossas concepções. A educação do surdo, também, avançou bastante, mesmo a escola especial. Modificou, eu acho que é o oposto. A gente saiu de uma proposta oralista, caminhou, até o reconhecimento da língua de sinais, e hoje a gente vem cada dia mais aprofundando nossos estudos e modificando nossas concepções. Então, eu acho que o papel da educação especial é fundamental nisso tudo. Pela sua história, pela sua evolução, pela contribuição que pode dar, em relação o que ela já iniciou. [...] nossa experiência mesmo com o avanço da compreensão de como se aprende, a questão do ensino do português, o que a gente aprendeu nesse tempo todo. Então, a gente tendo contato só com surdo, em classe de surdo, a gente percebeu muitas coisas, em relação à metodologia de ensino de português com surdos [...] (PROFESSOR - ES2).

A fala do professor ES2, bem como a do coordenador ES1, quando abordam as transformações pelas quais a escola especial vem passando e seu papel na inclusão escolar, permite visualizar o cenário abordado por Skliar (1999) e Sá (2005), autores apresentados no capítulo teórico. Tais autores informam que a escola de surdos atualmente proposta não é a escola especial tradicional, segregadora e normalizadora, mas sim, uma outra escola, aquela que compreende

os sujeitos surdos e suas particularidades, que pretende desenvolver ações de modo a atender e respeitar as diferenças ao invés de eliminá-las.

Para desenvolver suas ações e atingir seus objetivos, todas as atividades realizadas por ES2 com o aluno surdo são através da língua de sinais. Seus professores são da rede municipal. Os mais antigos sabem Libras e os mais novos são acompanhados por um intérprete na sala de aula. Além das atividades comuns da escolarização, ES2 oferece a seus alunos: aulas de língua de sinais com professor surdo; literatura de língua de sinais com intérprete formada em letras; e oficinas de teatro e expressão corporal. Às quartas-feiras são realizadas reuniões entre os professores para aprofundar os conhecimentos sobre língua de sinais e sobre as metodologias de ensino.

ES3 realiza atividades similares. Seus professores são do estado e do município, aqueles que não sabem Libras são acompanhados por intérpretes. Os alunos da terceira e quarta séries frequentam período integral. Têm libras como matéria curricular, aulas de teatro, artes e reforço de português e matemática.

As duas instituições possuem convênio com o Município, ES3 também possui com o Estado, sendo através desses convênios que os professores municipais e estaduais são disponibilizados. Em contrapartida, as instituições colaboram para a formação dos professores da rede regular.

No ano de 2010, ES2 realizou cursos para 50 professores da rede municipal, os quais irão assumir as salas de recursos multifuncionais. E ES3 capacitou quatro professores durante todo o ano, também, para o município.

Questionado se os alunos que frequentam ES2 também estão nas escolas regulares, o coordenador pedagógico informa que tem conhecimento de 3 alunos. Porém, relata que eles têm resíduos auditivos e a comunicação na escola regular vem sendo estabelecida através da língua oral, pois seus professores não sabem Libras e não puderam comparecer aos cursos oferecidos por ES2. Dentre as justificativas apresentadas, as escolas regulares informaram que os educadores não tinham como deixar a turma para ir aos cursos.

A realidade relatada é bastante preocupante. Se esses três alunos estão freqüentando a escola de surdos é porque não se utilizam da língua oral de forma efetiva, necessitando, desta forma, da língua de sinais para mediar suas relações com o mundo. No entanto, conforme o apresentado pelo coordenador pedagógico ES2, a escola regular não tem conseguido organizar suas atividades de forma a

oferecer a esses estudantes ensino em Libras. Portanto, apesar das orientações e ações da Política Inclusiva para a inclusão do surdo, as escolas municipais de Salvador não têm conseguido atender às necessidades do surdo usuário da língua de sinais incluído na sala regular.

Essa informação não foi abordada só pela escola ES2, em todas as discussões realizadas até aqui, com as escolas ER1, ER8, CAEE e ES1, estavam presente os depoimentos de que o município não tem conseguido atender às especificidades dos alunos surdos usuários da língua de sinais.

Apesar do fato relatado, apesar dessa problemática, ainda, não ter sido solucionada, um novo fato passa a preocupar a educação do surdo soteropolitano. A escola ES2 informou que, a partir de 2011, terá que se transformar em Centro de Atendimento Educacional Especializado. A escola de surdos não poderá mais existir e todos os seus 80 alunos terão que ser transferidos para as escolas regulares do município.

4.1.3.1 CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

Tendo em vista que a transformação das escolas de surdos em Centros de Atendimento Educacional Especializado é um tema bastante polêmico, alvo de várias oposições e contestações, julgamos pertinente abordar o momento de transformação pelo qual ES2 vem passando.

Para apresentar os fatores que determinaram essa transformação, o coordenador pedagógico de ES2 esclarece:

Nós temos um convênio com a prefeitura, esse convênio para a prefeitura teria que estar dentro do que a lei hoje estabelece, e a gente não podia fugir disso. Então, [...] não foi uma opção de a gente achar que é o ideal, mas a gente tem que buscar nos adaptar dentro do que a lei oferece. Porque a gente entende inclusive que na educação infantil deveria ser preservado o direito deles primeiro estarem convivendo entre surdos para poder garantir pelo menos a primeira língua. Como é que uma criança de dois, três anos vai aprender língua de quem não sabe, ou se sabe, sabe de forma precária? (COORDENADOR PEDAGÓGICO - ES2).

Mais uma vez, tomando como base a fala dos sujeitos, retornamos o discutido no capítulo teórico. Beyer (2009b), quando aborda os rumos da educação inclusiva no Brasil, relata que ela tem se baseado prioritariamente na aplicação de leis. Ao

invés do sistema educacional priorizar a melhoria dos serviços já existentes, como por exemplo, o caso das três crianças surdas que freqüentam tanto ES2 como a escola regular e o caso do aluno da escola ER8, continua-se produzindo leis para afinar o sistema de ensino e obrigar todos os alunos da educação especial a irem para as escolas regulares.

Dessa maneira, ES2 foi obrigada a mudar, o que gerou algumas preocupações:

A partir do ano que vem, pela nova legislação, essa nova política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o que se propõe é o atendimento educacional especializado, e o nosso convênio com a prefeitura foi firmado nesses termos. Então, a partir de ano que vem todas as nossas crianças estarão sendo encaminhadas para o ensino regular do município e no contraturno estarão aqui. [...] o que a lei sugere é que seja durante todos os dias. Só que essas crianças moram nos lugares mais distantes de Salvador. [...] a gente considera que a criança precisa de lazer, precisa de descanso, precisa de interagir também com seus familiares e precisa de outras atividades que não sejam só a escola. Essa criança vai para a escola de manhã, almoça correndo, e vem para aqui, o que seria uma hora só de repouso para vir para cá. Então, a gente está pensando até em 3 vezes na semana, a gente articular, condensar isso um turno todo. [...] a recepção não está sendo muito boa pelas famílias. E nossa preocupação nesse momento é: essas famílias estarão realmente garantindo frequência dessas crianças nos dois espaços. (COORDENADOR PEDAGÓGICO - ES2).

O coordenador chama atenção para uma realidade importante. Freqüentar dois turnos de atividades, todos os dias, em locais distintos e distantes, não é algo fácil e, provavelmente, pouco viável. As famílias e as crianças conseguirão dar conta dessa maratona? Ir de manhã para a escola regular, almoçar, pegar transporte público e estar às 13 horas, todo dia, no centro. Pensar na garantia da freqüência dos alunos surdos nos Centros é imprescindível. As ações que serão desenvolvidas por esses são fundamentais para a trajetória escolar do aluno, não podem ser descartadas.

Outras preocupações são declaradas:

[...] nossa preocupação é: a escola do município não vai ter intérprete, a professora certamente não tem língua de sinais. Então essa criança vai construir seu conhecimento, vai buscar essa interação com o outro, com o de que forma? Então, isso vai se perder. E a gente tem medo de o tempo que se levar para perceber o erro... Quantas crianças já tiveram prejuízo, quantos prejuízo já se teve em cada um desses meninos? [...] com medo de se perder o que já fez. Qual é a proposta do MEC do AEE do surdo? é que ele tenha aula de língua de sinais, aula de língua portuguesa como segunda língua e aula em libras de alguns conteúdos trabalhados em sala.

Então, a gente se resumiria nessas três ações (COORDENADOR PEDAGÓGICO - ES2).

Com a fala acima questiona-se: a prefeitura de Salvador orientou a escola de surdos a se transformar em Centro, transferirá os oitenta alunos para as escolas regulares, sem ter estrutura para tal? Esses alunos estarão nas escolas regulares sem ter intérpretes ou professores bilíngues que possibilitem uma formação mediada pela língua de sinais?

Essas questões retomam outro ponto abordado por Beyer (2009): a inclusão nos países desenvolvidos começou das experiências e conhecimentos adquiridos, das transformações realizadas na prática escolar, ao invés de iniciar das produções legais. Da mesma forma, retomam, também, o apresentado por Mazzotta (2010) ao citar o especialista norte-americano Dr. Aschroft: à medida que as escolas regulares fossem melhorando, automaticamente os alunos da educação especial iriam ingressar nelas, passando as escolas especiais a serem desnecessárias.

Porém, não é isso que observamos na realidade brasileira. As escolas de surdos, ainda, são necessárias e estão sendo fechadas. A rede regular de ensino não está preparada para receber esse público.

O professor da escola ES2 expõe suas inquietações:

É preocupante. Assim, eu digo que eu estou em crise. Porque a gente vê assim. Como eu te disse. As ações são pequenas. Eu tenho medo que acabe dizendo assim: não deu certo porque vocês não são capazes, vocês não sabem trabalhar com surdo, ou, então, surdo não aprende mesmo!! A coisa debande de vez [...] para o governo alguém vai ser culpado. Não ele [...] eu não vejo como as coisas avançarem se realmente não houver uma mudança radical mesmo na educação. Sinceramente, eu não estou acreditando que vai haver essa mudança tão cedo [...] (PROFESSOR - ES2).

A proposta de transformar as escolas especializadas em centros especializados prevê que os centros auxiliem a escola regular na tarefa de construir uma escola inclusiva. Questionado sobre o assunto o coordenador pedagógico informa:

Não tem como. A gente tentou formar núcleos em locais, tipo em bairro tal, bairro tal ..., ela recusa, porque diz que há um direito que é constitucional da criança estar perto de casa [...]. Então, a gente não tem como dar assistência em todas as escolas pulverizadas na cidade, na região metropolitana. Então, isso vai se tornar irreal. Aquilo que, estar ali, da gente ajudar na construção do plano de AEE da escola, participar, a gente não tem como dar assistência, a quantas escolas tem no município de

salvador? [...] esses que foram para o estado ano passado, a gente conversou com a família, eles estão numa escola só. [...] a gente vai lá, é próximo, é fácil da gente ter contato [...] mas como vai ser feito, a gente não vai ter como dar assistência a cada escola, a cada professor, a cada aluno [...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO - ES2).

Desse modo, outro obstáculo para o êxito da proposta de inclusão do surdo nas escolas regulares municipais é apresentado: O modo como as ações vêm sendo planejadas indicam os problemas que provavelmente irão surgir. Salvador é uma cidade grande, suas escolas municipais estão espalhadas pelos seus diferentes bairros, o contingente de profissionais especializados é limitado, as transformações para que as escolas se tornem ambientes bilíngues são complexas, como garantir que cada escola municipal esteja preparada para atender surdos usuários da língua de sinais?

O que é mais importante para os alunos e sua família? Estar numa escola perto de casa ou numa escola de qualidade?

O coordenador apresenta um exemplo do trabalho desenvolvido no ano de 2010, quando ES2 ainda era uma escola de surdos.

Este ano, a gente já inseriu seis adolescentes na quinta série de uma escola do estado. Ai, a gente faz o que? acompanhamento. A gente vai na escola no início, conversa com todos os professores, mostra como é que o trabalho pode desenvolver na língua portuguesa, o que a lei garante de especificidades, conseguimos junto ao Estado um interprete para acompanhar esses meninos. No contraturno, vêm [...] para ter atendimento específico da segunda língua, da língua de sinais. [...] Tem funcionado assim, até hoje. (COORDENADOR PEDAGÓGICO - ES2).

Em entrevista realizada com o diretor da escola ES3, quando questionado sobre os desafios da instituição, ele relata:

O nosso maior desafio é continuar. É um desafio porque as próprias políticas públicas dizem o contrário. A gente pretende continuar. Vai lutar pelos meios legais também [...] fazendo o que for necessário, mostrando o que os surdos querem. Que tem aquela frase muito bem aplicada nos encontros de deficiência “ Nada por nós, sem nós”. Então, quando a gente reúne os surdos eles querem a escola para surdos. Então, a gente respeitando isso, a gente vai estar brigando por esta escola para surdos. E pretendemos ampliar o espaço que eles têm hoje, porque é o lugar que eles se sentem bem, que ele acha os pares. Eles se sentem muito feliz aqui dentro da ES3, a gente precisa ficar mandando eles irem para casa porque não querem. Acaba a aula meio dia e eles querem ficar. É um espaço que para eles é gostoso, que eles encontram os pares [...], mas a gente precisa de mais coisas, mais opções. Como esporte, algumas outras atividades [...] (DIRETOR – ES3).

Assim, ES2 e ES3 se veem em risco. Percebem a importância de suas ações, têm o feedback dos sujeitos que se beneficiam delas, mas estão ameaçadas pelas atuais deliberações legais. Apesar dos benefícios da inclusão total do surdo não ser consenso, o Estado brasileiro irresponsavelmente tem direcionado suas ações para a extinção das escolas de surdos. Realidade que retrata os argumentos de Hallahan e Kauffman (1994 apud MENDES, 2010) contra a inclusão total, apresentados na página 24 durante as discussões do capítulo teórico.

Finalizando a primeira etapa deste capítulo, após expor o panorama dos serviços educacionais da rede pública e privada sem fins lucrativos oferecidos às crianças surdas na cidade de Salvador, revelamos nossa estimativa final da quantidade e da distribuição dos alunos surdos usuários da língua de sinais, obtida através das entrevistas e de contatos telefônicos. Na amostragem de 240 alunos surdos usuários da língua de sinais, declarados pelas instituições pesquisadas, 2 encontram-se em classes regulares, 7 em classe de surdos de uma escola regular e 231 em escolas de surdos.

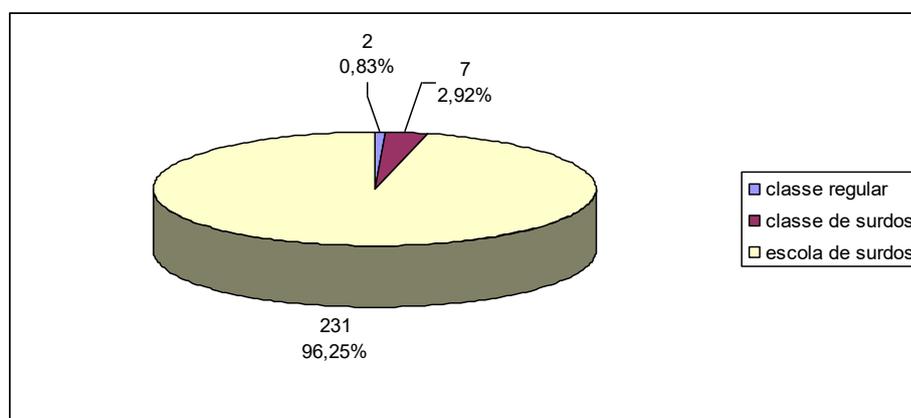


Gráfico 4 – Localização dos alunos surdos usuários da língua de sinais

O que essa distribuição desigual pode nos revelar? Por que 99,17% dos alunos surdos usuários da língua de sinais estão em salas de surdos? Antes de impor que esse grupo seja incluído nas salas regulares, o Município solucionou os fatores que levaram os surdos a estarem ausentes desses espaços?

A seguir, serão abordadas as especificidades educacionais desse grupo de alunos, para assim, poder obter mais informações sobre os fatores que têm influenciado a ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas salas

regulares, bem como a respeito das ações que a escola regular precisará realizar para garantir a inclusão desses alunos nas salas regulares.

4.2 ESPECIFICIDADES EDUCACIONAIS DO SURDO USUÁRIO DA LÍNGUA DE SINAIS

Este tópico foi reservado para abordar os pontos discutidos com os profissionais das escolas visitadas acerca das especificidades pedagógicas dos alunos surdos usuários da língua de sinais. Apesar da escola regular ER8 atender um aluno surdo com esse perfil comunicativo, tendo em vista que ela informou não conhecer as modificações necessárias para o trabalho com esse grupo de alunos, neste momento serão discutidas conjuntamente as informações abordadas pelo professor da classe de surdos da escola regular ER1 e pelos profissionais das instituições especializadas visitadas (CAEE, ES1, ES2 e ES3).

Com base nas subcategorias estabelecidas para análise, iniciaremos nossas discussões na direção de conhecer como a comunicação desses alunos é estabelecida no contexto da sala de aula, suas interações com o professor e seus colegas de classe.

O professor da escola ES3 fala sobre como estabelece comunicação com seus alunos da alfabetização. Geralmente, eles começam o ano letivo sem conhecer a língua de sinais.

Olha! Eu nunca tive problema com a comunicação, interação com meus alunos. [...] muitos deles entraram aqui, não sabiam nada de língua de sinais, começaram a aprender aqui com os colegas e comigo. Então, tinha momentos que eles queriam expressar alguma coisa que eu não entendia. Mas aí, a gente na mímica ... Minha aula da tarde é diferente da turma da manhã, a turma da manhã são quinta série, já tem uma fluência na Libras, então eu dou aula normalmente. A turminha da tarde não. [...] é aquela língua de sinais no estilo professorês, né? [...] que você usa uma linguagem mais infantil, mas não deixo de sinalizar. No início eu achava assim: - ah! Determinados sinais eu vou evitar fazer com os meninos. Mas depois, eu vi que não. Eu posso sinalizar naturalmente, claro que não na mesma rapidez [...] e assim, a comunicação se dá. Eles usam mímica, quando querem dizer alguma coisa [...] mesmo quando aquele não tem domínio da língua de sinais quer expressar alguma coisa, pelo contato diário, você já percebe o que ele quer (PROFESSOR – ES3).

O professor (ES3) tem um bom domínio da língua de sinais. Aprendeu Libras na adolescência quando voluntariamente realizava estudos religiosos para surdos. Há oitos anos, após concluir o magistério, leciona na referida escola e, atualmente, é

aluno do curso de graduação em Letras – Libras, pólo UFBA. Com sua fala, relata a experiência com diferentes séries de ensino e demonstra como os alunos de cada período necessitam de distintas formas de atuação.

Com alunos da 5ª série, que possuem certa fluência na Libras, as aulas podem ser ministradas pelo professor com um nível de “fala” mais elaborado. Já a turma da alfabetização, na qual os alunos em sua maioria desconhecem a língua de sinais, exige uma postura e atenção comunicativa diferenciada. O professor menciona necessitar usar um estilo “professores” de comunicação.

Para discutir sobre o estilo “professores” mencionado, acreditamos poder relacioná-lo ao “manhês” (tipo de fala apresentado pelo adulto à criança em aquisição de linguagem). Segundo a teoria interacionista de aquisição de linguagem, o “manhês” é o modo de comunicação, especialmente utilizado pelas mães, para envolver a criança nas interações. O adulto, sujeito linguisticamente mais habilitado, apresenta discurso sensível ao nível linguístico e às habilidades cognitivas e sociais da criança (PINE, 1994 apud BORGES; SALOMÃO, 2003).

Borges e Salomão (2003, p. 329) ao citarem Maratsos (1983) relatam que o “manhês”:

[...] é muito importante para a criança nos seus primeiros anos de vida, visto que a criança não pode responder a sentenças muito complexas. [...] os enunciados maternos mais prováveis de serem seguidos por uma resposta imediata da criança são aqueles caracterizados por sentenças pequenas e simples. As sentenças longas e complexas têm um efeito inibidor da responsividade das crianças.

Compreendendo as diferentes posturas comunicativas realizadas pelo professor, percebemos sua sensibilidade em adequar suas produções ao nível linguístico dos seus alunos. As crianças dessa turma de alfabetização, apesar de sua faixa etária (5 a 14 anos), encontram-se num nível lingüístico equivalente ao esperado para os primeiros anos de vida de uma criança.

É importante sinalizar que a necessidade de serem apresentadas mensagens estruturalmente simples para crianças em estágios lingüísticos iniciais, não significa dizer que o adulto não precisa ser fluente em Libras. Será o adulto fluente na língua quem conseguirá fazer tais adequações. Além disso, gradativamente, com o desenvolvimento lingüístico da criança, esse adulto precisará aumentar a complexidade do discurso oferecido.

Diante do abordado, como as salas inclusivas previstas pela PNEE-EI/08 atenderão aos alunos surdos nesse estágio linguístico? O aluno surdo precisará de estímulos linguísticos adequados ao seu estágio lingüístico inicial, enquanto que os alunos ouvintes já estarão num momento linguístico mais adiante, solicitando, portanto, do professor produções mais complexas.

Nessa perspectiva, o professor da referida sala, além do problema de precisar dominar duas línguas, utilizando-as separadamente com cada perfil de aluno (surdo ou ouvinte), terá de assumir posturas comunicativas diferentes, condizentes com o estágio linguístico de cada um.

Esse fator suscita uma outra questão. Levando em consideração que o nível de complexidade do discurso, também, está diretamente relacionado com o seu conteúdo, qual conteúdo será abordado na sala de aula regular pelo professor quando os alunos estarão começando a adquirir linguagem? Pode ser o mesmo conteúdo que será abordado com alunos ouvintes que já estarão em estágios linguísticos/cognitivos mais avançados?

Tais pontos demonstram algumas vantagens da sala de surdo. A língua utilizada pelo professor durante as aulas é acessível a todos os alunos; os estágios em que eles estão são similares, permitindo que o conteúdo e a estrutura das mensagens sejam adequados a todos. Além do mais, há a possibilidade dos alunos participarem de todos os episódios comunicativos ocorridos em sala. Quando o professor se dirigir a um aluno, ou esse a aquele, todos os outros poderão entender.

O professor ES3 faz referência a esse último ponto:

Outra coisa que eu valido muito a sala de surdos, no caso deles, é porque eles podem participar. Se aqui fosse uma sala de ouvinte, tivesse uma criança surda, eu ia estar trabalhando o assunto de hoje, por exemplo, eu dei uma pequena revisão, depois eu fiz uma atividade avaliativa sobre os meios de transporte: terrestres, aquáticos e aéreos. Então, todos participaram. Eu coloquei os desenhos, eu botei a terra, o mar aqui e fiz o desenho do sol para identificar a parte do céu, onde vai os aviões. Todos participaram. Se fosse uma turma, um surdo, ele não ia participar, ele só ia ficar olhando. O fato de todos os alunos serem surdos e ter uma professora que saiba a língua de sinais, os professores que dão as outras disciplinas, educação física, libras, são professores surdos. [...] tem a outra professora de artes, também, tem domínio da língua de sinais. Então, eles têm essa interação, eles participam da aula, eles levantam, eles vem aqui, [...], tiram dúvidas. O colega fala errado, dá a resposta errada, [...] eles mesmos mostram: - ela escreveu aqui oh! - água está errado, é terra. Então, ele viu, ele identificou que a coleguinha escreveu errado. Então, essa troca mostra que eles estão aprendendo (PROFESSOR – ES3).

O professor da classe de surdos da escola regular ER1, também aborda essa questão:

[...] o aluno surdo pela experiência que eu já vivi, ele precisa de estar com iguais a ele. Não é questão de discriminação, de preconceito, de segregar, mas eu já tive duas experiências de meninos que não tinham surdez profunda, a surdez era moderada, eles foram colocados numa sala de alunos ouvinte e eles não se sentiram bem. Quando eles estavam nessa sala, o professor dizia: - Vixe, esse menino não quer nada, ou esse está muito quieto. E quando eles foram para sala de surdos, eles se desinibiram, eles se sentiram bem, a aprendizagem deles evoluiu. Então, é essa questão de a gente perceber, claro que tem alunos com uma surdez mínima que não se sente bem com outro surdo, mas cabe a gente perceber, onde é que ele se sente melhor? Se eu colocar algum de meus alunos numa sala de ouvinte e deixar ele lá, ele vai se recolher, ele vai ficar tímido, ele não vai conseguir aprender, ele vai ficar no mundinho dele. Então eu percebo isso, que é necessário ter esse jogo de cintura, essa dinâmica (PROFESSOR1 – ER1).

A fala dos professores relata a importância dos alunos surdos usuários da língua de sinais estarem numa sala em que seus colegas utilizam sua língua. A interação entre iguais não só contribui com o desenvolvimento social dos alunos como também para a aprendizagem deles.

O professor da escola de surdos ES1 exemplifica:

[...] quando a gente percebe que o aluno entendeu determinado assunto, a gente costuma usa-o como monitor. [...] se a gente não consegue explicar para que os outros entendam, ele vem para frente, ele ajuda, ele explica. E muitas vezes, os outros que não entendiam, passam a entender. Ai a língua flui sem nenhuma barreira (PROFESSOR – ES1).

Tomando como exemplo o caso da escola ER8 apresentado no subcapítulo referente a rede municipal de ensino, na qual existe um aluno surdo usuário da língua de sinais incluído na sala regular, porém o professor não sabe Libras, não há intérprete e seus colegas todos são ouvintes, questionamos: que espaço de aprendizagem pode ser construído nesse contexto, se não é possibilitada ao aluno comunicação eficiente nem com o professor nem com seus colegas?

Sobre a relação do aluno surdo com seus colegas, o professor ES3 também relata:

Conversam demais. Quando eles chegam um momento, tem momento que eles estão conversando até demais, ai a gente tem que pedir para eles pararem as mãozinhas, parar de falar. Eles conversam. Conversam sobre tudo. E os meus agora, os pequeninhos estão aprendendo o que é

namorar. Até, eu estava aqui e eles estavam ali numa rodinha naquela cadeira [...], eles estavam falando de namorado, namorada: - fulano da outra sala disse que namora. Eles têm contato com os meninos maiores. Então, está nessa fase, os maiores e, então eles são pequeninhos, mas são bastante espertos (PROFESSOR – ES3).

Com esse relato é possível perceber que os alunos dessa escola, além de conversarem com os colegas de sala, têm contato com alunos surdos mais velhos e, desse modo, têm a possibilidade de vivenciar variadas interações comunicativas em Libras. Na escola ES3, o professor não é o único interlocutor fluente que eles têm contato, relacionam-se, também, com outros professores surdos e com colegas de outras séries.

Após identificar que a Libras nesses espaços visitados assume posição de destaque, é pertinente abordar as implicações dessa posição para as relações pedagógicas. O professor ES1 traz algumas informações sobre essa questão.

[...] quando eu cheguei aqui eu não tinha uma idéia profunda acerca da questão linguística do surdo, aí quando eu vi, eu entrei em pânico [...]. Para mim, eles aprendiam o português como eu aprendia, claro usando a Libras. Mas, eu não sabia que era tão mais profundo [...]
(PROFESSOR – ES1)

O professor ES2 acrescenta:

Quando eu comecei a trabalhar ensino de português com surdos, a gente tinha uma concepção ainda muito presa ao próprio trabalho feito com ouvinte. Como se..., eu fiz curso de alfabetização, então eu usava estratégias semelhantes com as que usam com ouvinte. Então, isso só foi possível eu perceber quando trabalhei com classe de surdos. Por que os meninos não avançam?(PROFESSOR – ES2).

Esses depoimentos revelam as particularidades do indivíduo surdo ao ter a Libras como língua de instrução. Ela não é apenas a língua que intermediará o contato do surdo com o conhecimento, significando somente a transposição das mensagens que seriam expressas em português para a Libras. Tê-la como língua de instrução é muito mais complexo. Mais do que a língua que irá possibilitar o contato do sujeito com o conhecimento, é aquela que construirá e sustentará seu conhecimento. As línguas visuais possuem estrutura diferente das línguas orais e, portanto, o pensamento estruturado a partir delas será diferente dos pensamentos estruturados pelas línguas orais. O surdo usuário da língua de sinais manipulará o conhecimento de uma forma diferente da realizada por sujeitos usuários de uma

língua oral. Seu pensamento estará atrelado a uma lógica imagética, visual. Portanto, necessitará de metodologias de ensino diferentes das utilizadas com ouvintes.

A respeito dessa questão, o professor ES1 traz o exemplo de uma de suas aulas sobre metáfora, quando necessitou lançar mão de diferentes estratégias para trabalhar o assunto: produziu materiais, discutiu com intérpretes e com educadores surdos, pesquisando a melhor forma de promover suas ações. No seu discurso, o professor revela como o processo de ensino-aprendizagem, entre professor ouvinte e aluno surdo, entre sujeitos de natureza linguística diferente, exige do educador estudo e pesquisa sobre o jeito de ser surdo, exige que o profissional conheça o modo do surdo ver e viver a vida, demanda aproximação com a cultura surda.

Ainda, com relação à prática pedagógica com o aluno surdo, o professor ES3 expõe sua posição:

Eu acho que quando vem a parte pedagógica mesmo de ensino e aprendizagem a gente tem muito mais trabalho com a criança surda. No caso deles que são turminha de alfa, seria muito mais prático para mim esse processo de aquisição da língua escrita mesmo. Seria muito mais fácil para eles se fossem ouvintes, porque eles iam associar o fonema à escrita, que é o que o professor alfabetizador faz com a criança ouvinte. Já no caso deles não. Tem que mudar, a gente tem que adaptar, até porque a língua portuguesa para eles vem como L2. Então, eu uso várias estratégias [...]. Eu uso muito recurso visual, [...] adaptação também do material, eu não utilizo o livro de alfabetização, primeiro ano, que é comum ai no mercado. Eu montei três módulos de acordo com a necessidade dos meus alunos. Então, muitos chegam aqui sem domínio da língua de sinais, não conhece nada de quantidade, de cores, de nada, de sexo, homem e mulher, coisas simples eles não têm noção. Só o que eles veem mesmo, mas, identificar, não identifica. Então, eu adaptei todo o material assim, para que eles possam ver, com Libras, com desenho, com sinal. Então, é toda uma adaptação que a gente faz mesmo (PROFESSOR – ES3).

Discorrendo sobre as atividades realizadas pela escola para atender às particularidades dos alunos surdos, o diretor ES3 relata que busca realizar:

[...] aulas bem visuais para que eles entendam melhor aqueles conteúdos explicados. [...] o material é diferenciado. A forma de apresentar, a metodologia é adaptada para que eles tenham uma melhor compreensão de todo o conteúdo. São feitas vivências, aula extraclasse. Então, a gente busca de todas as formas facilitar esse aprendizado (DIRETOR – ES3).

Até aqui, as instituições abordaram suas preocupações em oferecer o ensino em Libras para os alunos, em construir um ambiente que propicie a aquisição e

desenvolvimento da linguagem deles e em adotar estratégias pedagógicas adequadas ao aluno surdo. A partir dessas medidas, como estaria o rendimento escolar dos alunos?

O Coordenador entrevistado na escola ES1 comenta:

[...] o retorno das famílias em relação ao nosso trabalho [...] e, também, os professores das escolas, quinta série, fundamental e médio, dizem que nossos alunos correspondem, que eles realmente já têm uma prática de estudo, têm um domínio com relação à língua de sinais, eles se destacam nesse sentido. Agora, por outro lado, nós aqui, a gente acha, ainda, que é insuficiente o rendimento deles. A gente percebe que muita coisa precisa ser, realmente, mudada. A gente vê uma lacuna muito grande em relação à própria proficiência, quando ele chega aqui ele ainda está estruturando linguagem, adquirindo língua. Então, esse tempo, ainda, tem que ser realizado aqui, construindo isso e, paralelamente, construindo conhecimento acadêmico. Então, a gente vê uma distância muito grande nesse sentido. Também, a gente percebe, também, a própria proficiência dos professores com relação à língua de sinais. Então, a gente percebe que se os professores tivessem um domínio maior, a coisa poderia acontecer de forma mais rápida, mais intensa. E até a própria compreensão metodológica. Então, a gente ainda considera, assim, abaixo da média de rendimento do que a gente gostaria, do que poderia ser (COORDENADOR ES1).

Observamos nessa fala que, apesar de serem percebidos avanços no processo educacional do surdo, a escola reconhece que muito ainda precisa ser feito para atender sua especificidade linguística. Mesmo a escola entendendo a necessidade da Libras para o desenvolvimento do surdo, mesmo realizando ações para atender a tais necessidades, os problemas linguísticos que permeiam a realidade do surdo continuam: a defasagem linguística que o surdo possui ao ingressar na escola é comprometedora; apesar de tentar, a escola, ainda, não conseguiu se tornar um espaço verdadeiramente bilíngue; o domínio dos professores com relação a Libras precisa ser aprimorado; os conhecimentos existentes sobre a metodologia de ensino ao surdo são insuficientes e etc.

O coordenador ES1 aborda como a defasagem linguística vivenciada pelo surdo durante sua primeira infância resulta em implicações futuras para seu desenvolvimento:

Quando esses alunos já tiveram, porque assim no CAEE tem um programa de estimulação precoce que eles trabalhavam com alunos, também, na educação infantil [...]. Quando eles chegavam, [...] já estavam com a língua mais ou menos constituída [...]. Então, o tempo que eles ficam é o mesmo, a mesma coisa da pessoa ouvinte. [...] um ano em cada série. E quando saem da quarta série já têm um nível de letramento suficiente para ir para a

quinta série. [...] já os que chegam sem língua, tem rendimento pior, mais atrasado, demoram mais no serviço (COORDENADOR ES1).

Assim, diferenças de desempenho são observadas entre alunos que já passaram por um processo de escolarização através da Libras e aqueles que nunca tiveram contato com a língua, confirmando, então, o quanto é imprescindível a existência de serviços que atendam a criança surda desde seu primeiro ano de vida.

O presente trabalho vem revelando a ausência de serviços dessa natureza na rede Municipal de ensino. O serviço oferecido pelo Estado, o atendimento educacional especializado do CAEE, é uma ação isolada, com alcance pequeno, de um centro que não tem o surdo como seu principal público alvo.

Precisa-se de um serviço integrado, que esteja preparado para atender o aluno surdo da educação infantil (creche e pré-escola), abarcando todas as dimensões que influenciam esse processo (assistência social, médica e terapêutica), e que preveja ações para a captação desses alunos, desenvolvendo estratégias que consigam informar e orientar as famílias sobre a existência e importância desse serviço.

O diretor da escola ES3 informa:

Olha, por incrível que pareça, o número de alunos da educação infantil que procuram a escola é muito pequeno. É impressionante. Mas assim, eu tenho 27 anos que trabalho com surdo e assim, o máximo que a escola, quando eu comecei era escola particular, conseguia alcançar era meninos da alfabetização. Não chegava meninos anterior a isso. Hoje com a divulgação da Libras, da divulgação das próprias instituições de saber que existe uma escola, atendimento para surdos, eles estão chegando mais cedo. Mas, até para a gente ter uma alfabetização há um ano atrás já era mais difícil. Tanto é que nossa turma tem poucos alunos. São sete. Então, a procura ainda não é muito grande [...] (DIRETOR – ES3).

Esse é um fator que precisa ser compreendido. Por que os alunos surdos chegam tarde à escola? As famílias desconhecem a existência dos poucos serviços existentes? Torna-se urgente a realização de um estudo que busque compreender essa questão.

O depoimento do coordenador pedagógico da escola ES2 relata realidade semelhante quanto ao rendimento dos alunos. Informa que tem retornos positivos dos alunos egressos. Porém, aqueles que chegam muito tarde à escola e sem língua adquirida possuem grandes dificuldades. Segundo o coordenador, a aquisição tardia de uma língua afeta todo o desenvolvimento cognitivo da criança.

Outro fator que influencia o rendimento escolar dos alunos é abordado pelo diretor ES3:

Bom, a gente dá essa possibilidade que é a garantia do intérprete ou do professor interprete. Só que a gente sabe também que a gente lida com um pessoal muito carente. Então, muitas vezes, essa própria situação de convivência com a família, o ambiente onde eles vivem, propicia, também, alguns atrasos, falta de informações. Então, quando a família está bem informada, que passa as informações para o aluno, o aluno tende a dar um pulo maior, mais fácil, porque ai junta família e escola, que tem que estar junta mesmo. Mas, tem muita pouca informação, em casa por exemplo, então, esses meninos chegam com atrasos muito grande de compreensão de mundo mesmo. E ai a gente tem também que está pensando nisso. Quando vai dar aula para ele, quando vai fazer o planejamento (DIRETOR – ES3).

Discorrendo sobre a mesma questão, o professor ES2 desabafa:

[...] a gente vendo aqui todo dia esses pequenininhos que a família não se comunica com eles, de forma nenhuma, é assustador. Por mais que a gente forneça cursos, é muito pouco. Toda vez que tem evento aqui, que os pais estão presentes, eu fico chocada. Porque ai eu vejo a interação de perto. Deles com os pais, e é muito pouco. Então, eles não têm, assim: [...] desenvolvimento linguístico muito pequeno, muito superficial. E ai, eu comparo com outras crianças ouvintes que na idade deles, o quanto que eles já têm de ganho linguístico e olho para as nossas crianças. Meu Deus!! Eu fico assustada!! Eu digo, como essa criança vai ter uma aquisição linguística dentro de um único espaço que poderia favorecer essa aquisição, já que em casa eles não têm e na comunidade vai ser mais difícil ainda ..., dessas crianças que frequentam a educação infantil, o único espaço que eles tem contato com a língua de sinais é aqui. Então, se a gente tira isso. Vai dar um atendimento esporádico, de um ou dois dias na semana, vai ser insuficiente (PROFESSOR – ES2).

Os professores discorrem sobre a ausência da família no processo educacional dos seus filhos. Com dificuldade de se apropriarem da língua de sinais, as relações familiares dos alunos são precárias, seu aprendizado extraclasse fica bastante comprometido.

4.3 A OPINIÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO INCLUSIVO DO SURDO NA CIDADE DE SALVADOR

Neste momento, chegamos ao último objetivo específico desta pesquisa. A fim de identificar a opinião dos sujeitos envolvidos no processo inclusivo do surdo na cidade de Salvador quanto a atual educação pública ofertada às crianças surdas nos

primeiros anos escolares, organizaremos as discussões realizadas em dois subtópicos: a opinião dos profissionais da educação e dos familiares dos alunos.

4.3.1 Profissionais da educação

Para conhecer a opinião dos profissionais da educação com relação à inclusão do surdo na cidade de Salvador versaremos sobre a Política Inclusiva e sobre os dados preliminares identificados por esta pesquisa.

4.3.1.1 A Política Educacional Inclusiva: alguns posicionamentos

Conversando com os profissionais entrevistados sobre a proposta educacional inclusiva brasileira, principalmente com relação ao aluno surdo, tivemos acesso a importantes posicionamentos. O professor da escola de surdos ES2 expõe que:

Ela é muito genérica, ela considera a deficiência como se fosse uma coisa única. As especificidades não são, de certa forma, abordadas quando se fala em proposta de educação. Porque se fala na especificidade [...] cego precisa de Braille, surdo precisa de língua de sinais, como se fosse simples o fato de ter uma receita [...]. É como se a deficiência fosse um balaio de gato. [...] não que eu seja contra a inclusão, [...], eu vejo como uma possibilidade de melhoria da educação como um todo. Mas, no momento, como as coisas têm encaminhado, com as propostas que têm se aberto, principalmente em relação à educação de surdos, eu não vejo com bons olhos. Não acredito que haja uma proposta realmente efetiva, que vá produzir bons resultados. Como o resultado dessa política, o que tem acontecido efetivamente: curso de língua de sinais para o professor, achando que o professor vai ter um cursinho inicial, [...] eu tenho quantos anos de educação de surdo? 14, quase 15 anos e às vezes eu não dou conta de tanta coisa em língua de sinais. A gente sabe, também não é só questão linguística. Porque se fosse assim, ouvinte não teria problema de aprendizagem. São vários aspectos envolvidos. Ai, às vezes, como ação efetiva da política, a gente só vê isso: curso de língua de sinais [...] e mesmo que eu saiba língua de sinais, como é que vou operacionalizar minha, se eu tenho vinte e tantos, trinta ouvintes e poucos surdos, como é que vou fazer isso? Eu acredito assim, a inclusão é possível desde que haja uma escola bilíngue real para surdos. Ações, assim, muito intensivas de trazer a comunidade surda para dentro da escola e que haja uma modificação grande na formação do professor, na estrutura pedagógica. Acho que não cabe uma aula engessada (PROFESSOR ES2).

Com sua fala o professor relata achar a atual política de inclusão genérica, considera que a mesma trata as especificidades dos sujeitos de forma superficial, ao

invés de aprofundar as discussões quanto à prática pedagógica do professor. Para o professor, a inclusão do surdo não depende apenas do aprendizado da Libras pelo professor, ainda mais se for através de cursos de curta duração, é preciso que seja discutido o modo como essa inclusão será operacionalizada, esclarecendo como o professor fará para ensinar surdos e ouvintes ao mesmo tempo.

Nessa direção, o professor expõe que não é contra a inclusão, mas sim contra a forma como tem sido proposta no Brasil. Com base nas discussões teóricas realizadas no primeiro capítulo deste trabalho, podemos perceber o que está sendo questionado pelo professor não é o paradigma inclusivo, mas o modo como ele tem sido compreendido e implantado no país.

O coordenador ES1 vai além:

Eu acho, ainda, que essa política se respalda em um paradigma médico-biológico, de normalização do sujeito. Ela não considera a questão das diferenças [...], é um discurso onde se prioriza a questão da presença física, mas que, é como se não compreendesse que educação é processo, é como se a coisa estivesse assim, que os sujeitos fossem recortados e você pudesse estar transferindo processos para as salas multifuncionais. Que é o que acontece no caso, toda orientação do MEC é que se faça esse trabalho dentro das salas multifuncionais, onde também a questão da formação desse profissional é uma coisa muito lenta, [...] é uma visão totalmente distorcida. [...] Ai a gente pergunta, interessa a quem? Essa forma que está sendo feita? Vai estar favorecendo a quem? Então, isso é realmente inclusão? Então são questões assim que a gente tem que estar discutindo, tem que estar refletindo, debatendo, porque não é ainda um modelo, [...] a questão é mesmo de concepção [...] (COORDENADOR ES1).

O presente depoimento traz dois pontos importantes: o papel das salas multifuncionais e a postura assumida frente ao aluno com deficiência. O coordenador relata que a proposta inclusiva brasileira tem entendido as salas multifuncionais como solucionadoras dos problemas pedagógicos dos alunos com deficiência, revelando postura simplista e reducionista para com os alunos com deficiência.

Especificamente com relação ao surdo, concordando com o que foi exposto pelo coordenado ES1, acreditamos que posturas semelhantes a da proposta inclusiva brasileira expressam a compreensão de que para efetivar a educação do surdo basta, apenas, inserir a Libras no lugar do português, como se o aluno surdo fosse igual ao ouvinte, exceto pela falta de audição. Nesse sentido, o aluno surdo é visto a partir de um olhar normalizador que não admite direcionar sua atenção para

as diferenças do surdo. Não permite entendê-las e valorizá-las, pois é como se ao fazer isso, o padrão normal majoritário fosse desvalorizado.

A partir da fala do coordenador ES1 é possível fazer importantes denúncias. Apesar de a proposta inclusiva brasileira estar sustentada no discurso do paradigma inclusivo de respeito e valorização das diferenças humanas, a forma como suas ações têm sido desenvolvidas revela, ainda, a supervalorização dos antigos padrões. Mantém-se a mesma escola, sendo construído, apenas, algumas medidas para proporcionar a inserção dos alunos da educação especial nessa escola. Ou seja, a antiga escola, a escola ouvinte não foi realmente modificada, não se admite pensar a escola a partir da diferença surda. A escola continua sendo pensada pela normalidade, tendo mudado, apenas, por admitir a presença da diferença.

O professor da classe de surdos da escola regular ER1 se posiciona sobre a Política Inclusiva Brasileira.

Na minha visão, eu não acho que vou incluir o aluno se eu colocar ele com outros alunos, e ai, entre aspas, eu botar um professor que saiba Libras, e ele ensine o aluno com a Libras dele, ele não vai conseguir atender o aluno surdo e o aluno ouvinte ao mesmo tempo, isso ele não vai conseguir atender. Acho que não é da mesma forma que eu [...] só com alunos surdos, eu acho que eu consigo atingir mais a eles. Que eu vejo assim, a criança surda ela precisa ter um referencial, então, principalmente, na pré-escola e no ensino fundamental I. É necessário essas classes, talvez do sexto ano em diante, ai sim, um aluno surdo, na sala com interprete, ele vá avançar. Mas, o menino menor, ele precisa de carinho, de afeto, ele precisa de estar em contato com sua linguagem. E o professor, se ele tiver numa sala com 25 alunos e ai um deles for surdo, mesmo que ele saiba libras, ele não vai atingir sempre esse aluno. Na hora de contar uma história, ou o aluno ouvinte, ou o aluno surdo, vai ser prejudicado em algum momento. Eu vejo a necessidade sim, se possível, se tivesse escolas da pré-escola até o quinto ano, somente para surdos. Eu acho isso necessário, eu acho que é necessário. E se houver [...] essa turma só com alunos surdos, eu acho que precisa investir mais no professor, para que ele conseguisse se desenvolver tanto pedagogicamente, para ele saber se está no caminho certo, que maneiras ele pode fazer para que esse aluno surdo evolua. Minha visão é essa (PROFESSOR1 – ER1).

A partir do trecho acima, o professor revela sua compreensão quanto a educação dos surdos e a atual proposta inclusiva, entende que um professor numa sala regular atendendo surdos e ouvintes não é a mesma coisa que um professor numa sala só com surdos. A intervenção do professor numa sala de surdos é mais efetiva, justifica que o aluno em seus primeiros anos escolares precisa de uma atenção mais dirigida. Exemplificando sua posição o professor relata que numa sala

regular a atividade de contação de histórias não seria aproveitada por todos os alunos (surdo e ouvinte).

Aproveitando a pontuação feita pelo professor questionamos: a história seria contada a partir de que língua? Seria contada primeiro em uma língua e depois em outra? Mas uma atividade como essa não teria que ser interativa, com todos do grupo participando juntos?

Assim, o professor chama a atenção para a necessidade das propostas de inclusão serem diferenciadas por níveis de ensino, ponto que não é abordado pela atual política. Com base nas entrevistas realizadas tanto com os profissionais que trabalham em classes e escolas de surdos quanto com os das classes regulares, percebemos que o paradigma inclusivo é aceito por todos, mas que a forma como a política inclusiva vem sendo idealizada e implantada necessita de mudanças.

Alguns profissionais são enfáticos quanto aos problemas da atual proposta inclusiva:

Com relação ao sistema público, eu acho que deixa muito a desejar. Eu vejo a inclusão no nosso país como vamos fazer de conta que a gente inclui, o professor faz de conta que educa, e tudo é um faz de conta. Eu particularmente faço tudo que posso, dentro das minhas possibilidades, eu tento ajudar ele a se desenvolver. Percebo sim que ele já avançou muito [...] eu tenho algum conhecimento, mas foi um conhecimento que eu busquei dentro da minha pós-graduação, o sistema público em si não contribui em nada no sentido de dar um suporte para o professor, para melhorar a qualidade do serviço [...] para nós professores é frustrante, aqui não tem só ele de especial, [...], são crianças que, eu não gostaria de usar esse termo, mas é a palavra que eu estou encontrando, num certo ponto atrapalham a dinâmica para as outras crianças, [...] minha turma tem 15 alunos, mas parece que tem 30 [...] então assim, eu acho que os órgãos públicos poderiam ter essa preocupação e em cada instituição que tivesse aluno especial, a gente tivesse um suporte [...] Quando vem alguém orientar, vem com aquela apostilazinha pronta, como se toda criança fosse igual. Então, o que o professor quer não é apostilazinha pronta. Porque estudar, nós estudamos, a gente quer um suporte técnico mesmo, presença de profissionais, de um psicólogo, [...] Por mais que a gente tenha conhecimento, mas não é nossa área. A gente não tem que estar interferindo nessa área, o que a gente pode fazer é pontuar e encaminhar. [...] se a gente tem esse suporte técnico dentro da instituição, o acesso dos pais fica mais fácil [...] Eu penso que o sistema poderia ouvir mais o professor e perguntar ao professor o que é que ele precisa, o que é que ele quer, e já que a gente tem vontade, [...] os professores têm boa formação e tem boa vontade, a gente quer trabalhar e quer trabalhar direito. Mas a gente precisa de suporte (PROFESSOR – ER3).

Esse professor apresenta com clareza os problemas vivenciados. Mesmo tendo interesse, mesmo buscando estudar para atender adequadamente ao aluno surdo incluído na sua sala, percebe que não tem sido suficiente. O professor

denuncia que falta um sistema educacional que assista realmente este aluno, constata que orientações pontuais não resolvem, para ele a presença do aluno da educação especial na escola regular exige a participação de uma equipe de profissionais especializados em diferentes áreas da saúde e da educação vinculados à escola.

O diretor da escola ER4 relata que a proposta inclusiva deixa a desejar. Não basta, apenas, suporte estrutural, material e sala de AEE. O AEE não é suficiente. Queixa-se que há pouco diálogo entre prefeitura, estado e governo federal. Expõe que as ações de inclusão realizadas têm partido das iniciativas individuais das escolas, cada uma age de um jeito, não havendo orientações da prefeitura. O diretor ER4 expressa seu descontentamento: apesar das intenções da escola em efetivar a inclusão do aluno surdo, as ações desenvolvidas pela escola não têm sido suficientes.

Outros profissionais são menos enfáticos, mas também apontam problemas:

[...] a gente não pode dizer não vai funcionar, se é algo que a gente não tentou. Mas a realidade que nós temos, o que a gente vê ai, não está funcionando. É tanto que essas crianças estão vindo para cá, cada dia mais, ES3 está crescendo por conta da demanda que está sendo muito grande. Então, não está funcionando, infelizmente (PROFESSOR – ES3).

[...] Com poucos alunos, o professor habilitado, capacitado, uma escola equipada, que tivesse o AEE no contraturno, do jeito, desse jeito, eu creio que seja possível. Mas, como vem sendo, e o meu trabalho eu vejo que deu resultado. Os primeiros anos, o contato com a linguagem deles, eu acho que poderia continuar (PROFESSOR CAEE).

A Prefeitura tem realizado algumas ações, palestras sobre inclusão, até porque não poderia começar a inclusão sem trabalhar os professores para isso. No entanto, eu acho que a escola, a inclusão é benéfica porque trabalhar com a diferença, num mesmo ambiente de crianças que não têm necessidades educativas especiais (NEE) podem estar juntos de crianças que têm NEE. E um ajuda o outro. No entanto, eu acho que é necessário um apoio de instituições a essas crianças, e isso deixa muito a desejar. Os pais têm que correr atrás por si próprios [...] (PROFESSOR – ER5).

Observamos na fala dos três professores certo otimismo quanto à política inclusiva. Se tudo que está previsto for posto em prática, é provável que a inclusão aconteça. Porém, os mesmos professores, em seguida, apresentam ressalvas: o professor ES3 constata que até o momento a inclusão não tem acontecido; o professor CAEE, apesar de considerar viável a inclusão do surdo da forma que tem sido planejada, relata que o trabalho desenvolvido pela classe de surdos tem dado certo, devendo ser mantido pelo menos nos primeiros anos escolares e o professor

ER5 queixa-se da pouca assistência especializada e individualizada, pois a comunidade carente não tem acesso fácil a esses serviços e o Estado não tem garantido os mesmos.

4.3.1.2 Opiniões sobre os dados preliminares da pesquisa

Conforme apresentado na introdução, a presente pesquisa origina-se do nosso questionamento sobre uma realidade encontrada na cidade de Salvador. Buscando identificar escolas da educação infantil e do ensino fundamental I que tivessem alunos surdos usuários da língua de sinais incluídos em salas regulares públicas, percebemos que os alunos surdos com esse perfil comunicativo eram mais facilmente encontrados em escolas e classes de surdos do que em escolas regulares.

Desse modo, dentre os tópicos abordados nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, tentamos conhecer a opinião deles sobre a realidade relatada acima. Analisando os depoimentos apresentados, quatro principais pontos foram identificados como possíveis justificativas para a pouca presença do aluno surdo usuário da língua de sinais na escola/classe regular e sua maior freqüência nas escolas/classes de surdos.

a) Esses alunos estão sem estudar

Alguns profissionais informaram que acreditam que as crianças surdas correspondentes à faixa etária da educação infantil e do ensino fundamental I, ainda, não chegaram à escola. As famílias por desconhecimento, por acreditarem que a criança não tem condições de ir para uma escola, ou por terem receio de seus filhos serem discriminados, optam em não levá-los às escolas.

O professor ER2 expõe sua opinião:

Olha! eu não acho que elas estejam todas na escola pública. Eu acho que tem muitas sem estudar. [...] eles chegam à escola muito tarde e isso atrapalha muito o desenvolvimento da aprendizagem deles. Ainda tem muitas crianças, principalmente as menores, sem estudar. Poderia estar incluso na escola pública, acredito que com esse programa de inclusão elas devam estar sendo inseridas, mas eu não acredito, também, que os professores estejam preparados para acolher isso. [...] muitas das famílias

que eu tive contato são famílias que não tem um nível cultural muito elevado. Então, elas podem, não sei, entender que não vai fazer diferença o filho estar ou não na escola, vai ser uma criança criada em casa, todo mundo suprindo as necessidades dela, e a educação, porque se entende inclusive que o surdo vai trabalhar com movimento mecânico ali, não vai ter, sei lá [...]. Então, acredito que a família é responsável também, por isso (PROFESSOR – ER2).

O professor ES1 exemplifica:

Eu acho assim, por exemplo, com base nessa menina que chegou agora, os pais ou desconhecem, ou no caso pagam uma banca, a mesma fazia banca, nunca estudou. 15 anos, não tem língua de sinais [...] (PROFESSOR – ES1).

A partir dessa variável apontada pelos professores, devemos refletir sobre algumas questões: o fato da família optar em não levar as crianças surdas à escola poderia justificar a ausência do aluno surdo usuário da língua de sinais nas escolas/classes regulares? Ou apenas denúncia a existência de outro grupo de alunos, aqueles que nunca passaram por um processo de escolarização formal?

Como base no exemplo do professor ES1, acreditamos que a variável apresentada acima não justifica a ausência do aluno surdo usuário da língua de sinais nas escolas/classes regulares, pois essas crianças pertencem a outro perfil de aluno.

A aluna mencionada pelo professor ES1 nunca tinha ido a uma escola e não tem conhecimento de língua de sinais. O perfil de aluno que essa pesquisa se propõe a estudar é o referente às crianças surdas que já são usuárias da língua de sinais.

Continuando nossa reflexão, a partir do depoimento do professor ER7, podemos levantar outro questionamento.

Pode ser diversos fatores. Acho que a questão da família achar que a criança vai ser discriminada na escola regular, que ela não vai aprender. Talvez até, também, já tenha passado experiência na escola na escola regular e professores como eu, não ter preparo para lidar com a dificuldade da criança [...]. Aqui na prefeitura a gente não é preparada para lidar com essa especificidade (PROFESSOR – ER7).

Existiriam alunos que estão sem estudar porque a família teve experiências negativas com a escola/classe regular? Se sim, esses alunos tiveram em algum momento oportunidade de adquirir a língua de sinais?

O professor ES2 traz uma importante contribuição para essa reflexão.

Eu acredito assim, as crianças nessa faixa etária, quem é oralizado está na escola regular. Porém, a gente sabe que na realidade a oralidade não é lá essas coisas. Acabam voltando para cá [...]. As crianças menores chegam muito tardiamente à escola como um todo. Então, a grande maioria dos nossos pequenos, dos menores, nem eles dominam a língua de sinais, os que chegam aqui não sabem nada de sinais. Pelo fato de ter chegado tarde à escola, a família tem resistência, [...] vai para a escola regular, depois volta, aí fica nessa. A fono diz que não pode usar sinais. São poucos os meninos menores que dominam a língua de sinais. Muito poucos!! Esses ainda estão aqui pelo fato de não encontrar na escola uma proposta adequada. Pela nossa história aqui, os que vão, acabam voltando. [...] O intérprete não ia adiantar. [...] ontem até me ligou uma mãe querendo saber qual era a proposta daqui. O filho já ia completar 8 anos, estava na escola regular há 2 anos. E aí, ela não está gostando [...] da escola regular [...] (PROFESSOR – ES2).

O professor apresenta o perfil dos alunos que ingressam na escola de surdos ES2. Na sua maioria não sabem Libras, sendo uma grande parte egressa das escolas regulares. Faz-se necessário outro questionamento: o aluno mencionado pelo professor, que cursou dois anos na escola regular e a mãe ligou para obter informações sobre a escola ES2, sabe Libras?

Se esse aluno não souber Libras, ele não pode ser enquadrado no grupo dos alunos usuários da língua de sinais fora das escolas/classes regulares. Tem-se então uma outra importante questão: Quem são os alunos surdos usuários da língua de sinais? Adquiriram-na aonde? Onde estão? Ou seja, são as escolas/classes de surdos que têm possibilitado o surdo adquirir a língua de sinais?

O aluno surdo usuário da língua de sinais encontrado na sala regular da escola ER8 é egresso da escola de surdos, onde provavelmente adquiriu a Libras. Nesse sentido, com base nas discussões apresentadas, com base nas diferentes experiências relatadas pelas escolas entrevistadas, suspeitamos que as escolas regulares não têm possibilitado às crianças surdas a aquisição da Libras.

É preciso atentar para esse fato. Muito provavelmente, as escolas e classes de surdos têm sido os espaços que vêm permitindo a aquisição da língua de sinais pelos surdos compreendidos nos níveis de ensino pesquisados. Além da atual proposta inclusiva não atentar para esse processo necessário à criança surda, tem direcionado suas ações para o término das escolas e classes de surdos.

Se as escolas/classes de surdos forem extintas, como as crianças surdas adquirirão a língua de sinais? A escola regular irá proporcionar isso?

Até o momento não se observam ações nesse sentido. Dentre os objetivos da proposta inclusiva não há a preocupação com a aquisição da Libras pelo surdo. Como podemos ver no capítulo teórico, as ações previstas pela Política têm estado direcionadas àqueles surdos que já possuem a língua de sinais, as ações propostas não insuficientes para garantir a aquisição da Libras.

Novas pesquisas sobre essa problemática precisam ser realizadas. Os alunos surdos têm adquirido língua de sinais em quais espaços? No contexto da atual política inclusiva, quais deverão ser esses espaços? Quais motivos têm influenciado a ausência dos alunos surdos das escolas, sejam elas regulares ou específicas?

Uma reflexão importante não pode deixar de ser considerada. Um dos motivos que levaram a atual pesquisa a encontrar um ínfimo número de alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares se deve ao fato dessas não serem o lugar onde os surdos adquirem a língua de sinais? As escolas de surdos têm sido esse espaço? É por esse motivo que os surdos estão nela?

b) Despreparo das escolas regulares

O despreparo das escolas regulares foi o fator mais abordado pelos profissionais entrevistados. Eles acreditam que o desconhecimento da escola regular sobre como desenvolver o trabalho com os alunos usuários da língua de sinais nas salas regulares é o fator que tem influenciado esse perfil de aluno preferir as escolas/classes de surdos.

O coordenador da escola de surdos ES1 relata que o trabalho oferecido pelas escolas municipais de Salvador não contempla a especificidade linguística do surdo. Só tem chance aqueles alunos que têm resíduos auditivos e que têm todo um trabalhado com a oralização. Alunos que não têm esse perfil encontram grandes barreiras na escola regular. Para o coordenador, os alunos ficam um pouco no serviço e depois abandonam, pois os pais percebem que não está havendo resultado.

Corroborando com o relatado, o professor² da escola regular que possui dois perfis de alunos surdos, comunicação por língua oral e por língua de sinais, apresenta sua opinião:

[...] o que é que acontece. A proposta foi jogada na rede pública, só que não deram uma orientação maior aos professores. Por exemplo, eu peguei

a sala com esse aluno, [...] a maneira que eu achei melhor de trabalhar com ele foi essa, colocar na frente, falar um pouco mais alto, chamando mais atenção, porque eu, por experiência minha, não que recebesse esse aluno, que tenha sido chamada pela secretária para ter uma orientação de como trabalhar com ele. Então assim, eu acho que o que aconteceu é que, utiliza muita a propaganda de colocar, a criança vai ser incluída na sala normal com outros alunos sem deficiência, mas eles não estão dando o aparato, um apoio, uma ajuda, uma estrutura para isso. Então eu acho que todo o processo se deu por aí. E a dificuldade que a gente percebe é que as escolas que têm, têm que ter turma separada, ou têm esse aluno aqui, mas a gente não trabalha com Libras porque ele não tem essa necessidade. Quer dizer, eles tinham uma boa idéia, mas não colocaram na prática totalmente [...]. O aluno vem, tem uma dificuldade, o professor não sabe. Como é que o professor vai passar para ele, se ele não faz a leitura labial? Como é que ele vai aprender? Então, tem a opção dos pais colocar numa escola, no caso aqui, que tem ou então numa escola especial, para que o aluno possa se desenvolver (PROFESSOR2 – ER1).

As duas falas apresentadas acima revelam que a escola/classe regular só está “preparada” para atender alunos surdos que de algum modo têm a língua oral como língua de instrução. Quanto aos alunos que não tem essa possibilidade:

Acho que os próprios pais tiraram. Se decepcionando. Porque os professores não estão preparados e nem é todo mundo que quer trabalhar com surdo. A inclusão está aí, você tem que receber o aluno, mas muitas vezes você não quer receber ou você não está preparado, não sabe como. Então, por mais boa vontade que você tenha, por mais bom coração que você tenha, bom professor que você seja, se você receber o aluno e não souber trabalhar, vai ficar muito complicado. Então, o que vai acontecer, aquele aluno vai, a gente tem vários casos aqui, que vieram da rede municipal mesmo [...] e eles simplesmente não avançaram, não progrediram, e os pais simplesmente tiram e colocam aqui. Esse menino mesmo que eu falei [...] ele estudou numa escola, esse outro de 14 anos também estudou numa escola, não sabia nem fazer o nome dele [...]. Então, os pais acabam tirando, muitos pais me disseram isso, que eles acabaram tirando e colocando seus filhos onde tinha escola como aqui, ES1, ES2 (PROFESSOR – ES3).

A opinião de que a escola regular não está preparada foi apresentada por outros profissionais, tanto da escola regular como de surdos. Porém, em virtude da similaridade dos depoimentos, não há a necessidade de todos serem apresentados.

c) Inviabilidade da proposta

Discorrendo sobre a problemática da pesquisa revelada, o coordenador pedagógico ES2 traz uma opinião que vai além do despreparo da escola em receber o aluno surdo usuário da língua de sinais. O coordenador relata que considera a atual proposta inclusiva humanamente impossível.

[...] você não ia encontrar mesmo nunca. Você sabe por quê? Como é que um professor que não tem interprete em sala de aula, vai se comunicar com a criança em língua de sinais, mesmo que soubesse sinais, quando tem um surdo e 30 ouvintes? Ele vai falar em Libras e os ouvintes que aprendam para acompanhar? Porque falar as duas línguas não poderia. Como é que ia dar aula em duas línguas? Está entendendo? Então, é irreal, o que se propõe é irreal. [...] você entende que a proposta é absurda, indecente? (COORDENADOR PEDAGÓGICO – ES2).

O coordenador pedagógico ES2 para justificar sua posição apresenta um exemplo:

[...] a gente tem aqui um professor que eu digo assim: ele é surdo que fala e ouve. Ele conhece do mundo e da cultura surda. A esposa é surda, o filho é surdo, ele conhece de surdo mais do que ninguém no mundo. E ele quando dá curso para a gente que tem uma surda na sala ele diz: - gente, é humanamente impossível, é exigir da gente o que a gente não pode. [...] e ele fala: - não tem como, não tem mente. Em meia hora de aula você está extasiado. Você não tem como. Você fala, conversa, dialoga, discute com quem está ouvindo ali. Porque você não dá aula vomitando o que você sabe, você interage com o outro. O outro questiona, o outro pergunta, o outro vai, você é questionado e troca [...]. Depois, você tem que fazer tudo isso, para-se a aula com língua oral, volta-se para o surdo para explicar, discutir, interagir. Fulano falou aquilo, beltrano ... Você imagine o que é isso!!! Isso não existe!!! (COORDENADOR PEDAGÓGICO – ES2).

Esse trecho retrata uma situação na qual um professor ouvinte dá aula para uma sala com adultos ouvintes e surdos. Em virtude de não haver uma pessoa para interpretar a fala do professor para a aluna surda, durante a aula o professor precisa ora oralizar para se comunicar com os alunos ouvintes, ora sinalizar para se comunicar com a aluna surda. Atividade que ele julga ser bastante estafante.

O coordenador sinaliza que perdas sempre existirão, já que o contexto da sala de aula não é construído, apenas, pela fala do professor. Os alunos participam, fazem pontuações, apresentam questionamentos e, mesmo que o professor traduza as falas de todos os sujeitos da sala de aula, o que é quase impossível, não será da mesma forma, com o mesmo contexto.

Com esse exemplo, o coordenador suscita a reflexão que deve ser feita sobre o contexto da sala de aula regular com aluno surdo incluído. Todas as aulas, em todos os momentos, mesmo com a presença de um professor bilíngüe, uma sala com alunos surdos e ouvintes, exigiria que o professor se dividisse em dois papéis. Dando aula aos alunos surdos e depois para os ouvintes, ou vice-versa. Porém, a sala de aula deve ser um espaço interativo, onde todos os sujeitos interajam entre si. Essa característica da sala de aula sempre estará comprometida, o que irá interferir na qualidade do processo educacional vivenciado pelo aluno.

d) Encaminhamentos

Outro ponto que poderia justificar a pouca frequência dos alunos surdos usuários da língua de sinais na escola/classe regular foi apresentado pelo professor CAEE:

Sabe o que eu acho? Eu acho que eles começam no centro especial por terem dois, três, quatro anos. Os pais percebem a surdez já tardiamente. [...] os próprios lugares que eles são encaminhados indicam uma instituição especial. Ai eles chegam para gente. Então, eles não têm idéia de ir para uma escola regular com dois, três, quatro, cinco anos, porque não sabem como lidar com eles. E nesse ponto eu até acho que é certo. Posso pecar, tanto é que estudo. Mas, eu ainda acho que para o surdo que está se apropriando da linguagem, [...], que ainda é arredo porque não estabelece comunicação [...] eu acho até que é bom eles virem para um lugar especializado, porque eles se aproximam da linguagem rapidamente, a família é trabalhada, eu trabalho com os pais na sala, eu ensino Libras para eles, eu conduzo eles. Eu fico encantada, porque eles saem daqui como se fossem homenzinhos. Todos adaptados, [...] se comunicam com facilidade, eu ajudo os pais a incluí-los também, porque sem a família, escola só não inclui (PROFESSOR – CAEE).

Em sua fala, o professor da classe de estimulação precoce para crianças surdas do centro especializado CAEE relata que os alunos chegam encaminhados pelos profissionais de saúde, após a identificação da surdez. Nesse período, os pais não cogitam a possibilidade de levar seus filhos para a escola regular de educação infantil. Posterior a etapa que vivenciam o centro, as crianças acabam se dirigindo a instituições especializadas que possuem proposta de trabalho semelhante a do centro.

Para nós, esse ponto revela a falta de sincronismo entre o sistema regular de ensino e os sistemas de saúde, bem como a importância da continuidade de um serviço com o outro. Associado ao CAEE ser uma das portas de entrada do surdo no sistema de ensino, tem-se que a escola regular não oferece serviços que deem continuidade ao trabalho já desenvolvido.

4.3.2 Familiares

Na conversa realizada com os familiares dos alunos surdos das escolas visitadas, a fim de conhecer a opinião deles sobre a educação do surdo na cidade

de Salvador, foram abordados temas como: Política Inclusiva, escola de surdos, escola regular e melhorias para a educação do surdo.

Discorrendo sobre a Política Inclusiva durante as entrevistas realizadas, os familiares, em sua maioria, a partir de suas experiências com o assunto, expressaram insatisfação e revelaram que a inclusão não tem ocorrido de fato.

A mãe de um aluno da escola ES3 apresenta sua posição quanto à inclusão do surdo:

[...] não acontece. Quer dizer, se você bota a criança no colégio regular, nem ele acompanha e os outros ficam gozando com a cara dele e a professora não acompanha. A professora é ouvinte, ela não sabe lidar com a pessoa que é deficiente se tiver uma pessoa e o resto tudo ouvinte. Aquela pessoa fala, fala, fala e o que está lá no meio sem entender nada. Ele, praticamente, está excluído no meio deles. Ela tinha que aprender Libras para poder ensinar. [...] lá não tem professores capacitados para isso. Então, é mesmo que nada, não saiu do papel [...] (MÃE1 – ES3).

O depoimento dessa mãe revela que as escolas regulares que ela teve contato não modificaram suas práticas para o trabalho com o aluno surdo. Mesmo seu filho não tendo a possibilidade de acesso à língua oral, as aulas eram ministrada a partir dela.

Expondo experiência semelhante, a mãe do aluno da classe de surdos da escola ER1 informa que nas outras escolas regulares que o filho frequentou não foi realizado um bom trabalho. Seu filho ficava numa sala junto com os colegas ouvintes e não apresentava rendimento.

[...] Ele não estava aprendendo nada, porque a professora não tinha um conhecimento. [...] Na verdade, eu acho que ela nem se comunicava. Ele ficava lá por ficar. Ela não tinha conhecimento de nada de Libras, de surdo, nem de nada. Então, não tinha rendimento. Tirei. Botei em uma outra para ver se melhorava, mas foi a mesma coisa. [...] se eu fosse deixar ele lá, hoje ele estaria lá sem saber praticamente nada [...] Essas professoras não estão preparadas. Hoje não tem preparo para os professores. Seria ótimo se tivesse isso. No meu caso, eu venho de Fazenda Grande para aqui, se tivesse um surdo na sala de ouvinte nas escolas que tem lá, o meu poderia estar. Não deslocava de lá para aqui. (MÃE1, ER-1).

Todas as mães que participaram desta pesquisa relataram que em suas experiências com a escola regular não foi oferecido aos seus filhos oportunidade de ensino em Libras. A mãe1 – ER1 afirma que se no seu bairro houvesse uma escola/classe regular que oferecesse um bom atendimento ao seu filho, ele estaria

lá. Porém, os professores das classes regulares não estão preparados para atender o aluno surdo no mesmo espaço que os ouvintes.

Com relação aos alunos surdos que conseguem utilizar da língua oral, a mãe² da escola ER1 relata que seu filho sempre estudou em escolas regulares. Como ele se comunica pela fala, informa que nunca pensou em colocá-lo em uma escola específica para surdos. Sua insatisfação com relação à escola regular, apenas, diz respeito à forma como a dificuldade de comportamento dele é considerada. Segundo a mãe, seu filho é nervoso. Devido sua deficiência auditiva, a escola deveria ter mais paciência com ele. Porém, com relação ao rendimento escolar, não apresenta queixas.

Nessa perspectiva, a mãe da escola ER4 acrescenta:

[...] com dois anos ele não usava aparelho ainda, então não teve rendimento nenhum, [...] só para brincar. A partir dos três anos, que ele ia colocar o aparelho, que ia ouvir, deu uma melhoradinha. Agora ela dá trabalho quanto ao seu comportamento. Tudo agora a professora faz queixa dele porque ele é danado, pintão [...]. Mas não que a deficiência atrapalhe, [...] consegue acompanhar tudo direitinho [...]. Se ele não tivesse o aparelho, com certeza ele não estaria estudando aqui. Ele teria que estar aprendendo LIBRAS, né? Mas como com o aparelho ele ouve, [...] aqui é o lugar dele mesmo. Porque se não, se for aprender LIBRAS, ele não vai aprender a falar nunca. Imagine ele no meio de vários meninos surdos? O que ele vai aprender? Aqui não, tem outras crianças, conversando, se desenvolvendo [...] (MÃE – ER4).

Esse depoimento é semelhante ao da mãe² da escola ER1. Percebemos que os problemas dos alunos surdos usuários da língua oral diferenciam-se dos surdos usuários da língua de sinais. Tanto as mães quanto as escolas visitadas apresentam queixas quanto ao comportamento deles. Constantemente estão envolvidos em brigas com os colegas, as quais, em sua maioria, estão relacionadas a brincadeiras feitas pelos colegas ouvintes com relação ao aparelho ou a fala do aluno surdo, ou por ele se aborrecer com a dificuldade dos colegas compreenderem sua fala.

Outro ponto similar refere-se ao rendimento escolar dos alunos. Enquanto a escola informa que eles estão com desenvolvimento aquém do esperado, as mães afirmam estarem satisfeitas com o desempenho escolar dos seus filhos.

Tais fatores apresentados suscitam a necessidade de serem realizadas mais pesquisas específicas para o estudo dessa realidade. Os alunos surdos usuários da língua oral têm estado à margem das discussões sobre a inclusão. Porém eles, também, vivenciam dificuldades no contexto da sala de aula. Todos os professores

demonstraram insegurança quanto ao trabalho realizado, declarando sentir falta de orientações.

Mudando de perfil comunicativo, retomamos as discussões sobre o surdo usuário da língua de sinais. A Mãe ES2 relata sua experiência com a escola regular. Os primeiros anos escolares de sua filha foram numa escola regular no interior da Bahia. Inicialmente estava satisfeita com o serviço oferecido, acreditava que sua filha tinha bom desempenho escolar. Contudo, quando a filha foi crescendo percebeu que a escola não estava mais sendo suficiente e, assim, decidiu vir morar em Salvador.

Perguntada sobre o motivo de sua filha estar na escola especial, a mãe explicou:

[...] porque eu não achei uma escola. Eu só vim morar em Salvador para ela estudar, para ter contato com a língua dela. Porque enquanto era pequeninha tudo bem, mas depois que foi crescendo, houve a necessidade de se comunicar. Eu coloquei na escola que para mim tem que ser mesmo (MÃE – ES2).

Exceto pela mãe do aluno da escola ER8, a qual informou que, apesar do filho saber língua de sinais, o mesmo está na escola regular porque deseja que ele volte a falar, as outras mães que têm filhos usuários da língua de sinais expressam descontentamento com a escola regular. Mesmo com as orientações da política inclusiva, acreditam que, no momento, a escola de surdos é a mais indicada para seus filhos. A escola regular não tem oferecido ensino em Libras.

Com o intuito de aprofundar as discussões com relação à opinião dos familiares sobre a escola regular e a escola de surdos, solicitamos que eles indicassem as vantagens e desvantagens de cada escola.

Para a Mãe ES2, com relação à escola de surdos:

O bom é que pelo menos o pouco que ela está aprendendo, ela está entendendo. É lento o ensino, é muito lento. Amanda⁵ vai fazer 12 anos e está no terceiro ano. [...] eu não gosto do ensino de lá, eu acho que devia ensinar mais. [...] para esse tempo [...] era para estar mais desenvolvida. [...] com certeza é difícil, que o português para eles, a agente vê, é complicado mesmo. Eu sei que a educação do surdo é difícil, que o português é difícil para o surdo. Mas, a escola também tem um pouco de culpa. Porque eu vejo outros alunos que saíram, que estão em outra escola especial, que desenvolveu mais (MÃE – ES2).

⁵ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, o nome mencionado foi alterado por um fictício.

Ao mesmo tempo em que acredita que o ensino na escola de surdos (ES2) tem feito mais sentido para sua filha, a mãe informa considerar que tem sido muito lento. Perguntada sobre seu descontentamento com a escola, ela afirma que não se deve ao fato de ser escola de surdo, acredita que a escola de surdos é a melhor opção para o surdo.

[...] a dificuldade de Amanda é que todo o ano, a ES2 não consegue segurar professor, então todo ano troca de professor. Ai eles mandam um professor que não sabe um A em Libras. Aquele professor vai estar aprendendo junto com o aluno. Então, quem está perdendo tempo ali? É o aluno (MÃE – ES2).

Dessa maneira, a mãe revela compreender a importância do professor dominar a língua de sinais, percebe que o rendimento de sua filha está comprometido devido a constante troca de profissionais e pelos novos não terem conhecimento de Libras. Em conversa realizada com o coordenador pedagógico da escola ES2, ele informou que os professores da escola, em sua maioria, são cedidos pela prefeitura. Quando não conhecem a Libras são acompanhados por um intérprete.

Com base na queixa da mãe, o intérprete tem sido suficiente?

Considerando a pesquisa de Lacerda (2009) apresentada no capítulo teórico, acreditamos que não. O depoimento dessa mãe revela como a educação do surdo é delicada. Não se trata, apenas, de escolher a escola de surdos ou a escola de ouvintes. Certos problemas podem estar presentes em ambas.

Mesmo a escola sendo só para surdos, também passa por problemas quanto a formação de seus profissionais. Problema que se agrava quando não existe um serviço com sólida estrutura. ES2 é uma ONG, depende do convênio com a prefeitura para garantir os professores, os quais, nem sempre, permanecem por longo período.

Os surdos fazem parte de um grupo de alunos que, mais do que qualquer outro, precisam que o quadro da escola seja formado por profissionais experientes. O aprendizado da Libras demanda tempo. Dentre as ações necessárias para a construção de um serviço de qualidade, é imprescindível a adoção de estratégias que incentivem a permanência do profissional nessa área de atuação.

Essa compreensão da importância de se garantir professores especializados para o atendimento ao aluno surdo não é consenso. Mantoan (2006), conforme abordado no capítulo teórico, relata que a escola regular e seus professores só poderão se preparar quando o aluno da educação especial já estiver incluído. Para a autora, o despreparo dos professores não poderia ser utilizado como justificativa para oposições à inclusão.

Contudo, será que essa compreensão deixa subentendido que situações semelhantes às relatadas pela mãe ES2 serão previstas e constantes? Pensar que a escola regular só se preparará após a presença dos alunos, não é solicitar que eles aceitem passar por perdas a favor da evolução do sistema?

A mãe ES2 com a experiência que tem tido com os professores iniciantes constata o quanto sua filha tem perdido com isso. Enquanto o professor passa pela sua fase de adaptação e aprendizado inicial da Libras, num nível, provavelmente, a quem do que aluna já possui, o aproveitamento de sua filha fica comprometido, sendo impedida de avançar.

Uma situação parecida é abordada pelo professor da escola regular ER3:

[...] O professor vai receber uma criança. Um exemplo, uma criança surda. No meu caso, tudo bem que ele já está ouvindo com o auxílio do aparelho que ele já fez o implante. Mas, tem crianças que não fizeram essa cirurgia e a gente fica se perguntando, mas Deus esta criança está aprendendo o que? [...] ai o professor tem que fazer sua Libras, mesmo que ele não tenha vontade, você está entendendo? [...] Eu penso também que o professor não precisa, ele não teria que fazer essa língua de sinais, obrigatoriamente. [...] se eu não tenho atração nenhuma para aprender língua de sinais [...] eu vou ter que aprender esse ano porque ele é meu aluno, ano que vem ele não vai ser mais meu aluno. Entende? [...] (PROFESSOR – ER3).

Se a inclusão total prevê que os alunos surdos estarão na sala de ouvintes, que o professor irá se preparar só após o ingresso deles na sala de aula e que no ano seguinte já estarão em outra sala, como será a trajetória escolar desses alunos surdos já que nenhum tipo de concessão pela “deficiência” é prevista?

Todo ano estarão com professores que estão iniciando seu aprendizado em Libras, o qual não se completa em um ano. Na verdade, provavelmente, o conhecimento da Libras pelo professor será bastante introdutório, tendo em vista que um ano é um curto período para o aprendizado de uma segunda língua. Além disso, geralmente, os cursos de Libras oferecidos aos professores são de nível básicos e de curta duração.

Desse modo, o aluno surdo será obrigado a ser acompanhado, todo ano, por professores que não dominam sua língua. Como garantir, nessa perspectiva, os direitos constitucionais instituídos pelo artigo 205 (a educação é direito de todos) e pelo artigo 206 (igualdade de condições para acesso e permanência na escola) da Constituição Brasileira de 1988?

Enquanto o aluno ouvinte tem acesso ao ensino com educadores fluentes na sua língua, o aluno surdo está sendo obrigado a frequentar a escola regular com profissionais que não possuem o mínimo de conhecimento de Libras, sendo solicitado esperar que o professor comece a aprender Libras.

Portanto, o conhecimento da Libras pelo professor é um fator extremamente importante. Quando se trata da educação do surdo, tem deixado a desejar tanto em escolas de surdos como nas escolas regulares. Porém, há uma diferença entre essas duas instituições: A escola de surdos percebe esse déficit e desenvolve ações na direção de superá-lo; A escola regular, da forma que tem planejado a inclusão do surdo, parece não compreender essa problemática e, sendo assim, não prevê ações para solucioná-la.

Outros pontos positivos da escola de surdos apontados foram:

O bom é que eles iam estar com outros surdos o tempo todo [...]. A qualquer tempo vão estar se comunicando, o tempo todo. Com a aprendizagem na mesma altura (MÃE – ES2).

Na escola especial, [...], eles aprendem até uns com os outros. [...] porque tem outros professores que eles estão vendo fazer com os outros. Ensina como é, como não é, eles estão aprendendo uns com os outros mesmo (PRIMA – ES2).

O grupo de mãe da escola ES3 expõe sua opinião sobre o serviço oferecido pela escola ES3.

Eu acho que o desenvolvimento está muito bom (MÃE1 – ES3).

As professoras aqui são muito competentes [...]. Estou contente com o ensinamento daqui (AVÓ – ES3).

Tudo capacitado (MÃE2 – ES3).

Para quem não sabia nada, os da gente hoje sabe, né? O ensino é bom, né? São capacitados para isso (MÃE3 – ES3)

Sobre as desvantagens e vantagens da escola regular as mães relatam que:

O ruim é que mesmo se for tudo certinho, tendo intérprete, tendo tudo, mesmo assim o surdo não vai conseguir acompanhar o ensino do ouvinte. E o bom é que se estiver desde pequeno, ele vai se acostumar, não vai ter aquele impacto. Porque, infelizmente, o surdo vai ter que ir algum dia. E quando eles chegam, eles recebem aquele impacto e fica complicado. Se for desde pequenininho vai acostumar, não que eu acho que eles vão conseguir acompanhar (MÃE – ES2).

Na escola regular ele não tem capacidade de aprender nada, se não tem quem ensine ele!! (PRIMA – ES2).

Questionados sobre por que seus filhos não estão na escola regular, o grupo de mãe revela:

Porque não tinha professor capacitado. Eu até pedi para ter um curso de libras. Todo mundo foi. Só que na hora de fazer na sala de aula, não estava funcionando. Eu fazia minha parte em casa e lá na escola não fazia. Ele continuou por dois anos. Gostei para ele [...] se socializou com as outras crianças, aprendeu a dividir as coisas dele com outras crianças. Ele batia, mordía, beliscava, querendo se comunicar e não podia. [...] não estava aprendendo nada. Nem o nome dele ele sabia fazer (MÃE1 – ES3).

O meu estudou dois anos também. Mas, só que a professora um dia me chamou e falou: - [...] olhe vó, não dá para ele continuar mais, porque ele não acompanha os outros. Então, a senhora tem que procurar uma escola que seja especial para que ele, onde ele estude Libras, porque aqui ele não acompanha (AVÓ – ES3).

Muitos professores quando eu ia matricular, quando viam que era surdo, não aceitavam (MÃE5 – ES3).

Não tinha [...]. Tentei matricular. Ficou de chegar professor, mas não chegou (MÃE4 – ES3).

[...] eu nunca me interessei. Se ele é surdo. [...] não teria estrutura. E do que adianta botar? (MÃE2 – ES3).

Eu fui no ano passado [...]. Já tem três anos que minha menina estuda aqui. [...] eu fui dois anos na do governo e não consegui (MÃE3 – ES3)

A partir desses depoimentos, percebemos que diferentes motivos podem estar atrelados à ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas/classes regulares, bem como sua frequência nas escolas/classes de surdos. Primeiramente, as mães confirmam a opinião apresentada pelos profissionais no item anterior: a escola regular não está preparada para receber os alunos surdos usuários da língua de sinais. Elas se preocupam com a garantia da Libras como língua de instrução e revelam perceber que sem a língua de sinais seus filhos não

desenvolvem pedagogicamente. Nesse contexto, a escola regular, apenas, contribui para a socialização dos seus filhos.

Contudo, além disso, as mães apontam outros fatores que influenciam a permanência de seus filhos nas escolas de surdos. Associado ao despreparo das escolas regulares, essas resistem em receber o aluno surdo. Algumas mães relatam estarem tentando colocar os filhos nas escolas regulares próximas às suas casas, mas de um modo ou de outro seus filhos são recusados.

A Mãe ES2 apresenta uma experiência vivida em 2009:

No ano passado, quando chegou uma bomba na ES2, que ia fechar [...] eu cheguei perto de casa: - ah! Vou matricular aqui. Ela chegou e falou assim: - a gente não pode dizer que não pega, somos obrigados a pegar a criança, agora, não tem intérprete, não tem nada. Se você quiser deixar ela aí!! [...] Eles não estão preparados para colocar uma criança surda na sala de aula (MÃE – ES2).

Temos então um exemplo de como a escola regular, ainda, se posiciona no momento da matrícula do aluno surdo. Postura que não deve ser interpretada de forma simplista, como resultado da intolerância da escola com o diferente, reflexo do padrão homogeneizador da escola tradicional.

Outra interpretação pode ser atribuída a esse episódio. Pode ser uma reação das escolas à inclusão perversa comumente realizada, negando-se em aceitar alunos, já que não há estruturas para recebê-los.

Porém, sabe-se que a Política Inclusiva vem se fortalecendo, as ações do Ministério da Educação para efetivar a inclusão educacional têm sido mais consistentes. Assim, mesmo sem estrutura, as escolas não poderiam receber o aluno e em seguida buscar as condições? A rejeição da matrícula do aluno poderia representar o desinteresse da escola em buscar soluções?

Uma importante questão não pode deixar de ser considerada. Segundo o depoimento da mãe acima, a escola de surdos que sua filha frequentava (ES2) iria fechar. Situação que não ocorreu em 2010, mas que, conforme o coordenador pedagógico, ocorrerá em 2011. A escola ES2 fechará e as escolas regulares ainda não foram preparadas para isso.

Conforme o abordado acima, essa é uma realidade que aparentemente não será mudada. A atual Política Inclusiva assume a postura de que primeiro serão incluídos todos os alunos da educação especial nas escolas regulares para depois

capacitar a escola para atender esses alunos. No entanto, apesar das orientações do Ministério da Educação, algumas escolas regulares têm se negado a receber os alunos surdos.

Mais um fator que pode justificar a ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares é identificado na fala da mãe² – ES3: “Eu nunca me interessei. Se ele é surdo. A outra escola não teria estrutura. E do que adianta botar?”.

Apresentando posição semelhante, a mãe ES1 relata que não matricula sua filha na escola regular por medo dela sofrer maus-tratos dos alunos ouvintes. Informa que nunca pensou nessa idéia e que fica angustiada quando pensa no dia em que sua filha terá que sair de ES1. Para a mesma, o professor da escola de surdos sabe se comunicar e dar limites aos alunos surdos, enquanto que o da escola regular não, ficando muito preocupada com questões relacionadas a namoro na escola.

Questionada sobre os pontos negativos da escola de surdos, a mesma mãe revela:

Tem que crescer, ES1, lá é pequenininho, um cubículo. Deveria ir, tanto colégio enorme, abandonado, com tanta sala de aula e tão pouco aluno, deveria um prédio desse fazer só isso e capacitar ao professores, até eles concluir [...] os estudos (Mãe - ES1).

Com essas três falas alguns questionamentos podem ser realizados. Inicialmente, qual será a concepção dessas mães sobre o seu filho surdo e a escola de surdos? Com base em qual concepção fundamentam a posição de que o surdo deve estudar em escola de surdos? É por compreenderem que a especificidade do seu filho será melhor assistida na escola de surdos ou por protecionismo? Será que a mãe ES1 prefere a escola de surdos, apenas, pelo medo de sua filha ser maltratada na escola regular, pelo receio de sair dos muros da escola de surdos e enfrentar uma realidade desconhecida?

O único ponto negativo que a mãe atribui à escola de surdos é dela ser pequena, ser só até a quarta série. Seu desejo era que a filha concluísse seus estudos nessa escola. Contudo, além da postura protecionista, um trecho de sua fala traz outra questão. “[...] O professor sabe lidar com eles, nesses outros colégios normais não. [...] saber LIBRAS, impor eles [...] (Mãe – ES1).”

Nesse sentido, a preocupação da mãe toma outra direção. Não é só protecionismo exagerado relativo ao medo do diferente. É receio, em consequência da falta de confiança no trabalho da escola regular.

Segundo a mãe, a proposta da educação inclusiva é interessante, mas os profissionais não estão preparados. Suas experiências levam-na a crer que a escola regular não dará continuidade ao trabalho formativo desenvolvido pela ES1. Sua filha sempre estudou em escolas de surdos. Iniciou no CAEE, posteriormente foi para a ES1 e, pelo seu desejo, a próxima escola de sua filha seria uma escola de surdos. Essa posição confirma o abordado pela professora do CAEE, após ingressar no serviço especializado, os pais tendem a dar preferência a esse perfil de atendimento.

No entanto, há diferentes formas de interpretar essa questão: poder-se-ia achar que as mães preferem a escola de surdos porque são mais especializadas e oferecem melhor atendimento aos seus filhos; ou poder-se-ia considerar que as mães assumem posturas discriminatórias com seus próprios filhos, não compreendendo que eles têm o direito de estarem nas escolas regulares, ao invés de estarem à margem da sociedade.

Com essa última compreensão, Mantoan (2009) aborda:

Os pais de crianças com deficiência e os educadores brasileiros deveriam ser os primeiros a levantar a bandeira contra a discriminação e, no entanto, o que muitos ainda insistem em fazer é batalhar para que a exclusão se mantenha e as escolas especiais sejam consideradas de ensino fundamental. [...] O desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito à educação. Os professores deveriam ser os guardiões desse direito e apoiar os pais em suas dificuldades de compreendê-lo e de exigí-lo a todo custo (MANTOAN, 2009, p. 34-35).

Quando se trata das escolhas dos pais sobre o melhor para seus filhos é complicado julgar o que seria o mais correto. Suas responsabilidades e preocupações envolvem diferentes fatores e diferentes instâncias temporais. Para decidir o melhor para eles, devem pensar no futuro, sem esquecer do presente; pensar na educação, sem esquecer da segurança e vice-versa.

Portanto, é compreensível quando os pais se negam a colocar seus filhos em escolas que são despreparadas para recebê-los e onde seus filhos não têm com quem se comunicar, já que na escola, os profissionais e os outros alunos não

conhecem a Libras. A responsabilidade dos pais não é com o sistema de ensino, nem com a Política Inclusiva, é com o desenvolvimento de seus filhos. Se a escola regular não melhorar os serviços oferecidos aos alunos surdos, os pais não os levarão espontaneamente, só se forem obrigados por alguma circunstância ou pela imposição do sistema. Situação que começa a ocorrer devido à proposta de fechamento das escolas de surdos.

Durante a conversa com as mães da escola ES3, elas expuseram quais melhorias acreditam ser necessárias para a educação das crianças surdas na cidade de Salvador.

[...] ter curso para os professores para poder na escola regular ter uma sala só para eles (MÃE3 – ES3).

Eu acho que deveria ter [...], em cada bairro, deveria ter um professor especializado nisso (MÃE4 – ES3).

A gente sofre [...] a gente tem que se deslocar de muito longe para ficar só em uma escola com esses meninos. [...] Por exemplo, se meu bairro tem uns dez surdos, e eles todos vem estudar aqui, se a escola tivesse uma sala de surdo (Mãe2 – ES3).

É uma dificuldade. A gente ficar a tarde toda aqui sentado, esperando eles saírem (AVÓ – ES3).

Eu conheço uns três lá na rua que não estuda [...]. Conheço muitos que não estudam (MÃE3 – ES3).

Tem muitas mães que não se interessam [...] (AVÓ – ES3).

Mas, também, não é não gente. É a distância. A distância conta muito [...]. Eu preciso de quatro transportes para chegar em casa. Quatro (MÃE4 – ES3).

A gente sai de casa meio dia e fica aqui até cinco horas da tarde [...]. Se for para casa, na mesma hora é hora de voltar. Tem muitos que o cartão é pela frente, não pode pegar para ir embora e voltar depois [...] a vida da gente é só isso aí, se dedicar a eles (MÃE2 – ES3).

Com base na discussão do grupo, os responsáveis pelos alunos surdos da escola ES3 revelam as dificuldades que enfrentam para conseguir manter seus filhos na escola. Suas residências são distantes da escola, apesar de estarem satisfeitos, gostariam que houvesse perto de seus bairros instituições de ensino que soubessem trabalhar com a criança surda.

As dificuldades de transporte vivenciadas são inúmeras. A mãe4 – ES3 afirma que precisa pegar quatro transportes para chegar em casa; a mãe2 – ES3 comenta que devido a distância e as limitações financeiras, já que o auxílio transporte só é

válido com a presença da criança, os familiares são obrigados a esperar os alunos durante todo o turno escolar, ficando impedidos de retornarem para casa ou de realizarem outras atividades nesse período.

O grupo, também, informa conhecer crianças surdas que não frequentam a escola. Acreditam que tais dificuldades contribuem para alguns pais não manterem seus filhos nela. As escolas que são perto de casa não têm adiantado e as de surdos são distantes.

Um último ponto abordado nas discussões em grupo foi a mudança de posicionamento dos familiares. Já no final do debate quando questionados diretamente sobre o melhor local para a educação de seus filhos uma nova posição foi assumida. Primeiramente, algumas mães disseram que gostariam de ter uma escola especial perto de suas casas, porém, através do debate, o grupo quase por unanimidade (uma mãe manteve a posição pela escola/sala especial) concluiu que o ideal era uma sala com surdos e ouvintes, para que todos aprendam a conviver.

Dentre as falas construídas pelo grupo temos: “mas os meninos têm que se misturar, aprender a conviver com os outros. Aqui eles ficam muito isolados.” As mães expressam a preocupação de seus filhos saberem conviver com os outros e os outros com eles. Portanto, se fosse possível, gostariam que houvesse uma sala de surdos e ouvintes, na qual a professora conseguisse ensinar para eles na mesma qualidade.

Diante do apresentado, a conversa com os familiares dos alunos surdos possibilitou alguns esclarecimentos. Pudemos conhecer suas opiniões e experiências com a Política Inclusiva; confirmar pontos discutidos pelos profissionais que elucubraram os fatores influenciadores da permanência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares e/ou nas escolas de surdos e, além do mais, conhecemos outros fatores não abordados pelos profissionais da educação. Questões que permitirão a comunidade científica conhecer e se aproximar da realidade das famílias.

A educação inclusiva para o surdo ainda não se tornou uma realidade, os pais têm optado pelas escolas de surdos por acharem que estão mais preparadas para atenderem seus filhos. Porém, essa não é a única variável que tem contribuído para a permanência dos alunos surdos nas escolas de surdos. A escola regular tem rejeitado matricular o aluno surdo, ao passo que os pais além de serem bem

acolhidos pelas escolas de surdos, sentem que esse lugar proporcionará segurança para seus filhos.

Contudo, também foi possível conhecer os pontos negativos da escola de surdos e os desejos dos seus familiares. A localização delas foi um ponto constantemente abordado pelos entrevistados. A distância entre a escola e suas residências torna o acesso dos alunos desgastante, fator que pode estar contribuindo para a existência de crianças surdas fora das escolas.

Os familiares, por fim, revelam o desejo de verem as crianças surdas estudando com os ouvintes. Apesar de durante a maior parte da conversa os familiares relatarem que a escola de surdos é importante para seus filhos, expressaram de algum modo preocupação deles estarem isolados. Se fosse possível, surdos e ouvintes estudarem juntos, gostariam que essa proposta se concretiza-se.

No entanto, o desejo dos pais por uma escola que atenda aos surdos e ouvintes, não supera suas preocupações com o desenvolvimento integral deles. O caso da mãe que para garantir a educação de seu filho pega, diariamente, quatro transportes para ir e quatro para voltar, representa o empenho dos pais por uma educação de qualidade. Se a inclusão total da criança surda não for uma boa opção, acreditamos que eles entenderão, pois acima de tudo, querem o melhor para seus filhos.

Portanto, é preciso que a comunidade científica e política se comprometam em compreender a educação do surdo e seu processo de inclusão, caso as escolas regulares não sejam o melhor espaço para os primeiros anos escolares do surdo, é preciso garantir o digno acesso desses alunos aos espaços mais adequados. Se necessário, novas ações para auxiliar no transporte dos alunos às escolas precisarão ser planejadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para refletir sobre os fatores que têm influenciado a permanência ou ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares municipais de Salvador, este trabalho percorreu três caminhos: conhecemos as instituições educacionais públicas e privadas, sem fins lucrativos, da cidade de Salvador que atendem crianças surdas no período da educação infantil ao ensino fundamental I; discutimos as especificidades educacionais dos alunos surdos atendidos por esses estabelecimentos e conhecemos a opinião dos profissionais e familiares envolvidos no processo inclusivo do surdo sobre a atual educação pública ofertada nos primeiros anos escolares.

Ao conhecer as instituições educacionais que atendem crianças surdas no período da educação infantil ao ensino fundamental I, percebemos a existência de três diferentes perfis comunicativos: crianças surdas que conseguem se comunicar pela fala; que se utilizam, apenas, de gestos domésticos ou que se comunicam pela língua de sinais.

Tais perfis comunicativos revelaram diferentes demandas. As escolas que se inseriram na categoria instituições de ensino com alunos surdos usuários de gestos, na verdade, apenas suspeitavam do comprometimento auditivo dos alunos. Sua realidade denunciou a falta de assistência da Prefeitura de Salvador às escolas e retratou a importância do sistema público de ensino estar integrado a outras instâncias públicas, pois quando se trata da educação especial a parceria com o sistema de saúde é fundamental. Acreditamos que é de responsabilidade do sistema educacional viabilizar e agilizar os diagnósticos e acompanhamentos necessários aos alunos carentes.

Por esse motivo, em virtude das escolas com alunos usuários de gestos estarem, ainda, na fase de diagnóstico, as discussões sobre as especificidades educacionais dos alunos surdos foram estabelecidas, apenas, em torno dos outros dois perfis comunicativos (fala e sinais), o que nos possibilitou compreender as diferentes demandas de alunos, bem como refletir sobre as variáveis que têm determinado a problemática revelada por esta pesquisa.

As especificidades educacionais abordadas compreenderam três subcategorias: 1) comunicação em sala de aula; 2) implicações para a prática

pedagógica, bem como para o contexto escolar geral e 3) rendimento escolar do aluno.

Quanto à comunicação dos alunos surdos em sala de aula, constatamos que suas interações com o professor e com seus colegas diferenciam-se a depender do perfil comunicativo e do espaço pedagógico em que eles se encontram.

Nas escolas visitadas, os alunos surdos que se comunicam, predominantemente, pela fala estão incluídos nas salas regulares. Seus professores informaram que nas interações, tanto com elas como com os colegas, apesar do aluno surdo fazer uso da língua oral, dificuldades de comunicação são vivenciadas.

A fim de facilitar a comunicação com os referidos alunos, os professores utilizam as seguintes estratégias comunicativas: falar pausadamente, na frente do aluno, em intensidade forte e, se necessário, mais de uma vez. Porém, problemas de relacionamento são frequentes entre os alunos, os colegas ouvintes nem sempre são atenciosos diante da dificuldade comunicativa do surdo.

Com relação aos alunos surdos usuários da língua de sinais, os espaços pedagógicos em que eles se encontram não se limitam às salas regulares. Há, também, a classe de surdos da escola regular e as escolas de surdos. Em cada um desses três espaços, diferentes realidades são vivenciadas.

Na sala de aula regular, as dificuldades do aluno surdo usuário da língua de sinais exacerbam-se em comparação com o surdo que utiliza a língua oral. Este último, apesar de ter algumas dificuldades comunicativas, compartilha a mesma língua utilizada pelo seu professor e seus colegas (língua portuguesa). Já aquele não tem uma língua comum para compartilhar com o professor e seus colegas. Na escola regular visitada, a comunicação entre esses sujeitos estabelece-se a partir de gestos e de expressões faciais, os quais por serem bastante restritivos, limitam a qualidade das interações.

Por outro lado, os alunos que estão em classes de surdos, seja na escola regular, seja na escola de surdos, possuem uma língua comum com os integrantes da sala de aula. A língua de sinais é compartilhada por todos da sala, as interações existentes são sempre mediadas pela Libras. Além disso, nas escolas de surdos, os alunos têm oportunidade de se comunicar com adultos surdos fluentes em Libras e com colegas surdos de outras séries e faixas etárias. No entanto, dificuldades comunicativas, também, estão presentes: os alunos quando chegam, geralmente,

não conhecem a Libras e os professores precisam aprimorar seus conhecimentos sobre a língua.

Conhecendo as diferentes realidades comunicativas das crianças surdas, percebemos que obstáculos linguísticos estão presentes em todos os espaços, apontando para o quanto esse fator precisa ser considerado e estudado quando se discute surdez. Dentre as situações pesquisadas, a mais complexa e preocupante é a vivenciada pelo aluno usuário da língua de sinais incluído na sala de aula regular. Nas outras duas situações, apesar das dificuldades, há uma língua mediando as relações entre todos os sujeitos, alicerçando e fortalecendo a qualidade das interações do surdo. Há um norte a ser seguido, rumo à melhoria das relações em determinada língua. Em contrapartida, num espaço em que não existe língua em comum, está-se à deriva, não há remos, nem direções a serem seguidas.

Neste momento, temos a primeira consideração que nos ajuda a sistematizar as reflexões realizadas por este trabalho. A qualidade das interações comunicativas estabelecidas em cada espaço pedagógico pode ser um dos fatores influenciadores da permanência ou ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas/classes regulares. Enquanto nas escolas e classes de surdos os alunos compartilham a mesma língua, nas classes regulares, a qualidade da comunicação fica bastante comprometida, os alunos surdos não têm uma língua para se comunicar com seus colegas e professores.

Continuando a entender as especificidades do aluno surdo, buscamos conhecer as implicações pedagógicas resultantes dos diferentes perfis e espaços comunicativos. Os professores dos alunos usuários da língua oral relatam que as dificuldades vivenciadas no contexto da sala de aula são de ordem comunicativa e, sendo assim, as mudanças necessárias às suas práticas pedagógicas restringem-se à utilização das estratégias comunicativas apresentadas acima. O planejamento das aulas, o currículo escolar, a cultura da escola não sofrem mudanças.

Com relação ao aluno usuário da língua de sinais incluído na sala regular, o professor informa desconhecer as mudanças necessárias para o trabalho com o aluno. Aponta o uso do alfabeto digital durante as atividades de ditado como única estratégia pedagógica diferenciada. Contudo, sabemos que tal estratégia não é suficiente, outras estratégias pedagógicas seriam imprescindíveis, bem como a realização de alterações no planejamento das aulas, no currículo escolar e na cultura da escola.

Já as escolas de surdos e a classe de surdos da escola regular apresentaram posições diferentes. As ações desenvolvidas em sala de aula são planejadas para atender à realidade surda. As estratégias de ensino, o planejamento das aulas e os conteúdos escolares visam contemplar a dimensão visual e todos os fatores pedagógicos provenientes dela.

Pensando no currículo e na cultura da escola, a regular com a classe de surdos realiza ações que propiciam a interação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes: foi sinalizada com imagens representativas de alguns sinais em Libras; os alunos ouvintes visitam a classe dos surdos e nas atividades comuns a todos, tem-se a preocupação de que todos interajam entre si.

O currículo e a cultura da escola de surdos são mais particulares. Fazem parte das atividades vivenciadas pelos alunos: aulas de literatura infantil ministradas por professor surdo ou intérprete de Libras; Libras como disciplina ou cursos de Libras; atividades de reforço escolar em Libras; aulas de português como segunda língua, dentre outras atividades em Libras (teatro, artes e etc.).

Abordadas as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas com os diferentes perfis e espaços escolares, um outro fator para a permanência ou ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares pode ser elencado. As classes e escolas de surdos demonstram compreender a realidade visual do aluno usuário da língua de sinais, enquanto que a escola regular visitada revela desconhecimento e falta de apoio da Prefeitura para desenvolver ações mais direcionadas à necessidade do aluno incluído.

A última subcategoria determinada para conhecermos a especificidade educacional do surdo refere-se ao seu desempenho escolar. Todas as instituições visitadas relatam insatisfação quanto ao rendimento escolar conquistado: os professores dos alunos usuários da lingual oral informam que, apesar das estratégias comunicativas utilizadas, os alunos têm ficado aquém do rendimento geral da turma, parecem não conseguir captar todo o conteúdo das mensagens do professor; o professor da sala regular com aluno usuário da língua de sinais expõe que o rendimento do aluno foi bastante reduzido e os professores das classes e escolas de surdos afirmam que, apesar de perceberem avanços, eles são limitados. Tais professores acreditam que o desempenho escolar do surdo usuário da língua de sinais melhoraria se fossem solucionados os problemas quanto: à aquisição tardia da língua de sinais pelos alunos; ao restrito domínio da língua de sinais pelo

professor e à insuficiente participação da família no processo formativo da criança, principalmente, com relação às suas interações em Libras.

Nas conversas realizadas com os profissionais da educação, o fator rendimento escolar não apresentou grandes diferenciações entre os serviços. Não sendo possível estabelecer, a partir dessas entrevistas, relações entre o rendimento escolar e a permanência ou ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares. No entanto, se trouxermos algumas informações dos depoimentos dos familiares dos alunos que estão nas escolas de surdos, podemos perceber que muitos alegam que em suas experiências com a escola regular o desenvolvimento dos seus filhos foi limitado, estando mais satisfeitos com o resultado das escolas e das classes de surdos.

Nessa direção, a partir da conversa com os profissionais e os familiares, pudemos agregar às considerações realizadas até aqui a opinião dos profissionais da educação e dos familiares responsáveis pelos alunos atendidos nas instituições visitadas.

Para os profissionais da educação, tanto da escola regular como da de surdos, o principal fator influenciador da ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares, bem como da permanência deles nas escolas/classes de surdos, tem sido o despreparo das escolas regulares para atender essa população.

Os familiares dos alunos confirmam o apresentado pelos profissionais, porém acrescentam novos fatos. Relatam que algumas escolas regulares, ainda, negam-se a matricular alunos surdos, informam conhecer crianças surdas que estão sem estudar e expressam seus desejos de verem seus filhos estudando numa escola próxima a suas residências, de qualidade e onde haja surdos e ouvintes estudando juntos.

Diante de tudo que foi exposto, embora nosso objetivo não seja identificar os fatores que têm influenciado na permanência ou ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares municipais de Salvador, mas sim, refletir sobre os mesmos, sem a pretensão de estabelecer posturas taxativas, consideramos pertinente compilar os fatores identificados até aqui.

Como fatores influenciadores na permanência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares suspeitamos da crença da família de que o ambiente da escola de surdos impossibilitará o aprendizado da língua oral por ele;

do desejo da família em vê-lo estudando com os ouvintes e da proximidade das escolas regulares das residências dos alunos surdos.

Já como fatores influenciadores da ausência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares suspeitamos da ausência de uma língua comum entre o aluno surdo, o professor e seus colegas; do desconhecimento da escola sobre as particularidades educacionais do surdo e da recusa de algumas escolas regulares de matricularem esses alunos.

Pensando no grau de significação desses fatores para a vida escolar dessas crianças, retomamos a distribuição dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas pesquisadas, conforme o gráfico 4 (pág. 108). Num universo de 240 alunos, menos de 1% encontra-se na sala regular; 99,17% estão em salas de surdos, sejam na escola regular ou na escola de surdos. A partir dessa distribuição desigual, vemos quais fatores podem estar influenciando a decisão dos pais durante a matrícula de seus filhos, levando-os a optar pelas escolas/classes de surdos.

Nessa direção, podemos retomar a problemática de pesquisa apresentada na introdução desse trabalho. Por que a política educacional inclusiva brasileira, quando se trata da inclusão da criança surda nos primeiros anos escolares, não tem sido efetivada? Por que o número de crianças surdas incluídas nas escolas regulares desde seus primeiros anos escolares está reduzido? Numa época em que os investimentos do Estado brasileiro para a inclusão dessas crianças têm sido maciços, o que justifica essas crianças não estarem nas salas regulares?

Com base nas informações construídas por nossa pesquisa, percebemos que a educação do surdo usuário da língua de sinais necessita de atenções diversas. Pensar em um sistema educacional inclusivo significa atender para todas essas necessidades. A pouca frequência desses alunos nas escolas regulares não se deve, apenas, ao despreparo das escolas. Mas, principalmente, devido à inexistência de uma Política Inclusiva voltada especificamente à educação do surdo.

Para confirmar essa afirmação, retomamos alguns pontos revelados durante a análise das informações construídas com as entrevistas. A escola de surdos vem sendo o principal espaço para a criança surda adquirir linguagem, até então, a escola regular não possibilita essa aquisição. Em compensação, a atual Política Inclusiva tem direcionado suas ações para o fechamento das escolas de surdos, sem antes prever e construir uma escola regular que assuma essa função. As propostas para a inclusão do surdo na escola regular não abarcam a necessidade

da escola de proporcionar aos surdos um ambiente linguístico propício à aquisição da língua de sinais, além disso, não consideram as diferentes etapas do desenvolvimento escolar dos alunos.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de serem conhecidos e considerados os diferentes perfis de alunos surdos existentes nas escolas. Durante a realização da pesquisa, pudemos perceber que não é só o usuário da língua de sinais que está sendo pouco assistido pelo sistema de ensino. Enquanto esse sofre por possuir uma língua desconhecida pela comunidade escolar, o aluno surdo usuário da língua oral sofre por possuir uma língua comum, que de algum modo camufla suas dificuldades. A atual Política Inclusiva peca por não aprofundar as discussões sobre as especificidades linguísticas do primeiro grupo e por não prever ações voltadas para o segundo.

Os problemas provenientes dessa não diferenciação afetam os dois grupos. Ao nos depararmos com os dados da inclusão do surdo é preciso questionar sobre quem são esses alunos. Senão, muito provavelmente pensaremos que um grupo está sendo incluído (surdos usuários da língua de sinais), mas na verdade pode ser outro (surdos usuários da língua oral). Ações estarão sendo planejadas para um, mas deveriam ser para outro.

Sendo assim, conforme abordado no capítulo teórico, compreendendo que a atual proposta inclusiva brasileira não é o único caminho para a construção de um sistema educacional inclusivo, acreditamos que se tratando da educação do surdo, muitas mudanças precisam ser realizadas. Para que o princípio da inclusão seja atingido, para que seja proporcionada ao surdo a possibilidade de vivenciar o estilo de vida comum à sociedade, com a garantia da sua presença, bem como da sua participação, é preciso que a educação oferecida respeite suas peculiaridades, etapas e ritmos de desenvolvimento.

Como podemos ver, a atual sala regular inclusiva não tem sido adequada para os alunos surdos usuários da língua de sinais, a família tem preferido as escolas/classes de surdos. A sala regular vem sendo mais acessível ao surdo usuário da língua oral, porém com ressalvas. A real inclusão desse grupo, ainda, não foi garantida. O tema é pouco discutido no âmbito educacional, sendo necessária a realização de novas pesquisas.

Concluindo, é importante lembrar que a inclusão é um fenômeno novo, principalmente se tratando do Brasil, nossas experiências com a educação especial

são recentes. Os estudos sobre a educação do surdo vêm se aprofundando e suas contribuições precisam ser consideradas. Portanto, esse trabalho espera contribuir para a reflexão sobre os caminhos para a inclusão do surdo, os quais não precisam e não devem ser os atualmente estipulados pela Política Inclusiva Brasileira.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a Educação Inclusiva: Como Esta Tarefa Deve Ser Conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz (Org.) **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 10/06/2010

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009 P. 83-93.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009a P. 73-81

_____. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, Denise Meyrelles de Jesus et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009b. p. 75- 81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 17 dez.2010.

_____. **Lei nº 7853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 17 dez 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20/01/2007

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf> >. Acesso em: 20/01/2007

_____. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2007

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 17 dez. 2010.

_____. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 17 dez. 2010.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado – pessoa com surdez**. Brasília, DF, 2007c. 53 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aeeda.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2010

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/polipecial.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 13/2009**, 3 de junho de 2009. Propõe a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=14092>. Acesso em: 17 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 17 dez 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2010. 72p. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/37625615/Marcos-Politico-Legais-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.16, n.2, p 327-336, 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marrin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 43-63.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra G. S. Educação da criança surda: Evolução das abordagens. In: CAPOVILLA, Fernando César (Org.)

Neuropsicologia e Aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2004. p. 221-248.

CECÍLIO, Gilmara Mariana; SOUZA, Camilo Darsie de. Identidades Transitantes: O Desencaixe Do Deficiente Auditivo Nos Discursos De/Sobre Surdos E Ouvintes. **RVCS D – Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade.** Editora ARARA AZUL Ltda, n. 05, dez. 2009 . Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=195>; Acesso em: 21 set. 10

COLL, César; COLOMINA; Rosa. Interação entre Alunos e Aprendizagem Escolar. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MACHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. cap. 18, p. 298- 314. v. 2.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação Escolar de Pessoa com Sudez: Uma Proposta Inclusiva,** 2005. 122f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice Setúbal S e; ESPÓSITO, Yara. Papel e Valores das Interações Sociais em Sala de Aula. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo. n. 71, p. 49-54, novembro, 1989. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/812.pdf> . Acesso em: 06 mar. 2010.

DORZIAT, Ana. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidade de Educação Bilingüe para Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27-40.

DUBOC, Maria José Oliveira. Educação, Educação Especial e Inclusão: Estabelecendo Relações e Conexões. In: SANTOS, Marilda Carneiro; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas (Org.). **Educação inclusiva em foco.** Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006. p. 11-23.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Posicionamento do movimento apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências intelectual e múltipla.** 2007. 15p. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=11398> >. Acesso em: 10 dez 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com Quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais? In: LACERDA, Cristina Brogila Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **SURDEZ: Processo Educativo e Subjetividade.** São Paulo, SP: Lovise, 2000, p. 29-49.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjeyividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: PioneiraThomson Learning, 2005. 205p.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. Educação Infantil para Surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a**

Educação Infantil: um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 214-230;
Disponível em: < <http://www.ronice.ced.ufsc.br/index.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

KOHNERT, Kathryn; Et. Al. Intervention With Linguistically Diverse Preschool Children: A Focus on Developing Home Language (s). **Language, Speech, and Hearing Services in Schools.** v. 36, p. 251-263, july, 2005.

LACERDA, Cristiana B. Feitosa de. A Prática Pedagógica Mediada (Também) pela Língua de Sinais: Trabalhando com Sujeitos Surdos. In: **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, abr. 2000.

_____. O Que Dizem/Sentem Alunos Participantes de uma Experiência de Inclusão Escolar com Aluno Surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, Mai-ago, 2007.

_____. **Interprete de Libras: em Atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.** Porto Alegre: Mediação/Fapesp, 2009. 95 p.

LACERDA, Cristina Brogila Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A Difícil Tarefa de Promover uma Inclusão Escolar Bilíngüe para Alunos Surdos. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2007, Caxambu/MG. **Trabalhos - GT15- Educação Especial.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2010

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. A inclusão escolar na Inglaterra. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 19-30.

LOPES, Maura Corcini. **(Im) Possibilidades de Pensar a Inclusão.** In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2007, Caxambu/MG. **Trabalhos - GT15- Educação Especial.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>>. Acesso em: 13 jun.2010.

LORENZONI, Ionice. **Conferência aprova escola inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=10366&interna=6>. Acesso em 05 jun. 2008

LOUREIRO, Vera Regina. A Política de Inclusão Escolar no Brasil: Pensando o Caso dos Surdos. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, Rio de Janeiro: INES. n. 25/26. p. 12-18. jan-dez, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O Direito de Ser, Sendo Diferente, na Escola. **R. CEJ**, Brasília, n.6, p. 36-44, jul-set, 2004.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 2 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009. p. 29-41

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli ;ARANTES, Valéria Amorim. Entre pontos e contra pontos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 93-103.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p.79-87.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero: Começando pelas Creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. 303 p.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares de. Políticas Públicas Contemporâneas para a Educação Especial: Inclusão ou Exclusão? In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2004, Caxambu/MG. **GT 15- Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t156.pdf>>. Acesso em: 10 jun.2010.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: O Narrar e a Política. Florianópolis: **Ponto de Vista**, n. 05, p. 217-226, 2003.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p.. 31-73

_____. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 61-78.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/05_quadros.pdf>. Acesso em: 21 jan 2011.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. O Discurso Surdo: A Escuta dos Sinais. In: SKLIAR, Carlos (Org.), **A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 3 ed, 2005, p. 169-192.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. 367 p.

SKLIAR, Carlos Skliar. A Localização Política da Educação Bilíngüe para Surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org), **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 7-26.

SKLIAR, Carlos; MASSONE, María Ignacia; VEINBERG, Silvana. El Acceso De Los Niños Sordos Al Bilingüismo Y Al Biculturalismo. **Infancia y Aprendizaje**. Madrid, vol. 69-70, 85-100, 1995. Disponível em:
<http://virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo04.doc>. Acesso em:12/02/2008.

STUMPF, Marianne Rosst. SISTEMA SIGNWRITING: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 143-159.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACED – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A educação dos surdos na cidade de Salvador: primeiros anos escolares

Instituição realizadora: Universidade Federal da Bahia

Prezado(a) Senhor(a):

O Sr (a) está sendo convidado para participar da pesquisa “A educação dos surdos na cidade de Salvador: primeiros anos escolares”, a ser realizada na rede pública estadual e municipal de ensino.

A presente pesquisa, a fim de conhecer a voz dos sujeitos envolvidos no processo inclusivo das crianças surdas durante os primeiros anos escolares na cidade de Salvador, pretende entrevistar gestores, coordenadores pedagógicos, professores e familiares vinculados aos serviços oferecidos pela rede pública de ensino às crianças surdas. Essa ação torna-se importante na medida em que, apesar do Ministério da Educação ter nos últimos tempos investido na inclusão das crianças surdas nas escolas regulares desde a educação infantil, na cidade de Salvador por algum motivo estes investimentos não têm resultado na inclusão desse público nas escolas regulares. A maioria das crianças surdas da rede pública tem cursado seus primeiros anos escolares em escolas especiais. Desse modo, entende-se que este estudo, ao permitir que os sujeitos usuários do serviço exponham suas opiniões, é relevante para o acompanhamento e aprimoramento do processo inclusivo, podendo vir a contribuir para a qualidade do serviço público ofertado às crianças surdas na cidade de Salvador.

Procedimentos: Sua participação na pesquisa consistirá apenas em conversa com o pesquisador, dirigida por um roteiro de entrevista e registrada por meio de um gravador de voz digital.

Benefícios: Esta pesquisa não trará benefícios financeiros ao senhor (a). Contudo, poderá contribuir com a melhoria do processo educacional inclusivo brasileiro. Podendo favorecer para o melhoramento do ensino e aprendizado dos alunos surdos usuários da rede pública de ensino.

Riscos: A participação nesta pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica ao senhor (a).

Sigilo: Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Em caso de divulgação dos resultados da pesquisa em meio científico, sua identidade será preservada.

Desistência da participação: Sua participação na pesquisa é voluntária, o senhor (a) tem o livre arbítrio para retirar seu consentimento e interromper sua participação a qualquer tempo.

Obs: Este termo é composto de duas vias de igual conteúdo. A primeira servirá para arquivamento pelo pesquisador e a segunda será entregue ao senhor (a). Neste termo, estão contidos o telefone e o endereço do pesquisador responsável, a partir do qual o senhor (a) poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador Responsável:

Miguel Angel Garcia Bordas

Endereço:

Fone:

Ciência do participante:

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, após ter lido, recebido esclarecimentos e compreendido, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Salvador, _____ de _____ de _____.



Assinatura do participante

Local para impressão Digital

Ciência do pesquisador responsável:

Declaro que o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo foi obtido de forma apropriada e voluntária.

Salvador, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo projeto

APÊNDICE B – ROTEIRO DE SISTEMA CONVERSACIONAL A SER REALIZADO COM REPRESENTANTE DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

Secretaria: _____

Nome do entrevistado: _____

Cargo/função: _____ Data da entrevista: _____

1. SISTEMAS CONVERSACIONAIS

- Fale sobre a política educacional inclusiva e mais especificamente sobre como o Estado/Município se posiciona a respeito da educação do surdo nos primeiros anos escolares
- Fale sobre as ações/medidas adotadas para a educação do surdo nos primeiros anos escolares
- Quais as peculiaridades e dificuldades enfrentadas no processo de inclusão do surdo nos primeiros anos escolares?
- Conforme dados preliminares da pesquisa, o número de crianças surdas incluídas na escola regular no período dos primeiros anos escolares está bastante reduzido. O que você acha que poderia justificar esta situação?
- Existe previsão de novas ações/medidas no âmbito da educação dos surdos, nos primeiros anos escolares, para os próximos anos?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE SISTEMA CONVERSACIONAL A SER REALIZADO COM COORDENADOR PEDAGÓGICO (ESCOLA REGULAR)

Escola: _____

Nome do entrevistado: _____

Cargo/função: _____ Data da entrevista: _____

1. PERFIL DO ALUNADO

Alunos com surdez/deficiência auditiva

() sim: quantidade _____ () não: já teve em algum momento
() não () sim:
Motivo do egresso _____

Aluno 1

Idade: _____ série: _____

Forma de comunicação

Uso de AASI

() oral () gestos domésticos ()
LIBRAS

() sim () não

Aluno 2

Idade: _____ série: _____

Forma de comunicação

Uso de AASI

() oral () gestos domésticos ()
LIBRAS

() sim () não

2. SISTEMAS CONVERSACIONAIS

- Fale sobre as orientações da política inclusiva para a educação do surdo nos primeiros anos escolares
- Fale sobre como tem sido o processo de implantação e desenvolvimento dessa política no âmbito da educação do surdo nesta escola (ações, dificuldades, conquistas, desafios, reestruturação da dinâmica e dos serviços oferecidos na escola....)
- Fale sobre como é estabelecido o contato da Secretaria Municipal de educação com a escola
- Fale sobre o processo de escolarização do aluno surdo. Como você avalia o rendimento escolar deste?
- Conforme dados preliminares da pesquisa, o número de crianças surdas incluídas na escola regular no período dos primeiros anos escolares está bastante reduzido. O que você acha que poderia justificar esta situação?
- Qual sua opinião sobre a política inclusiva brasileira, especialmente com relação à inclusão do surdo?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE SISTEMA CONVERSACIONAL A SER REALIZADO COM COORDENADOR PEDAGÓGICO (ESCOLA ESPECIAL)

Escola: _____

Nome do entrevistado: _____

Grau de parentesco _____ Data da entrevista: _____

1. PERFIL DO ALUNADO

Total de alunos _____

Nº de alunos por série e faixa etária:

Educação infantil _____

Ensino fundamental – primeira etapa _____

Forma de comunicação utilizada pelos alunos:

() oral () gestos domésticos () Libras

2. SISTEMAS CONVERSACIONAIS

- Fale sobre a política inclusiva e o lugar da escola especial nesse processo, principalmente quando relacionado aos primeiros anos escolares das crianças surdas
- Fale sobre o trabalho desenvolvido por esta instituição para o processo de escolarização das crianças surdas nos primeiros anos escolares (estrutura do serviço, ações, dificuldades, conquistas, desafios)
- Fale sobre como é estabelecido o contato da Secretaria Municipal/estadual de educação com a escola
- Fale sobre o processo de escolarização do aluno surdo. Como você avalia o rendimento escolar deste?
- Conforme dados preliminares da pesquisa, o número de crianças surdas incluídas na escola regular no período dos primeiros anos escolares está bastante reduzido. O que você acha que poderia justificar esta situação?
- Qual sua opinião sobre a política inclusiva brasileira, especialmente com relação à inclusão do surdo?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE SISTEMA CONVERSACIONAL A SER REALIZADO COM PROFESSOR (ESCOLA REGULAR)

Escola: _____

Nome do entrevistado: _____

Cargo/função: _____ Data da entrevista: _____

1. SISTEMAS CONVERSACIONAIS

- Fale sobre as orientações da política inclusiva para a educação do surdo nos primeiros anos escolares
- Fale sobre como tem sido o processo de implantação e desenvolvimento dessa política no âmbito da educação do surdo na sala regular (ações, dificuldades, conquistas, desafios, reestruturação da dinâmica e dos serviços oferecidos na escola....)
- Fale sobre seu processo de formação para o trabalho com alunos surdos no ensino regular
- Fale sobre a dinâmica na sala de aula regular com aluno surdo incluído, interações professor-aluno, aluno-aluno, estratégias pedagógicas ...
- Fale sobre o processo de escolarização do aluno surdo. Como você avalia o rendimento escolar deste?
- Conforme dados preliminares da pesquisa, o número de crianças surdas incluídas na escola regular no período dos primeiros anos escolares está bastante reduzido. O que você acha que poderia justificar esta situação?
- Qual sua opinião sobre a política inclusiva brasileira, especialmente com relação à inclusão do surdo?

APÊNDICE F– ROTEIRO DE SISTEMA CONVERSACIONAL A SER REALIZADO COM PROFESSOR (ESCOLA ESPECIAL)

Escola: _____

Nome do entrevistado: _____

Cargo/função: _____ Data da entrevista: _____

1. SISTEMAS CONVERSACIONAIS

- Fale sobre a política inclusiva e o lugar da escola especial nesse processo, principalmente quando relacionado aos primeiros anos escolares das crianças surdas
- Fale sobre seu processo de formação para o trabalho com alunos surdos
- Fale sobre a dinâmica da sala de aula, interações professor-aluno, aluno-aluno, estratégias pedagógicas ...
- Fale sobre o processo de escolarização do aluno surdo (ações, dificuldades, conquistas, desafios) Como você avalia o rendimento escolar deste?
- Conforme dados preliminares da pesquisa, o número de crianças surdas incluídas na escola regular no período dos primeiros anos escolares está bastante reduzido. O que você acha que poderia justificar esta situação?
- Qual sua opinião sobre a política inclusiva brasileira, especialmente com relação à inclusão do surdo?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE SISTEMA CONVERSACIONAL A SER REALIZADO COM FAMILIAR RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA SURDA

Escola: _____

Nome do entrevistado: _____

Grau de parentesco _____ Data da entrevista: _____

1. SISTEMAS CONVERSACIONAIS

- Já ouviu falar da Política de Educação Inclusiva? Qual sua compreensão e opinião sobre o assunto?
- Caso seu filho frequente ou tenha frequentado a escola regular, qual sua opinião sobre o serviço prestado e sobre o desenvolvimento escolar do seu filho? (aspectos positivos e negativos)
- Caso seu filho frequente ou tenha frequentado a escola especial, qual sua opinião sobre o serviço prestado e sobre o desenvolvimento escolar do seu filho? (aspectos positivos e negativos)
- Na sua opinião, onde deveria ser realizada a educação do surdo nos primeiros anos escolares?
- Conforme dados preliminares da pesquisa, o número de crianças surdas incluídas na escola regular no período dos primeiros anos escolares está bastante reduzido. O que você acha que poderia justificar esta situação?
- Na sua opinião, quais melhorias poderiam ser realizadas na educação pública oferecida às crianças surdas?

ANEXO A – Ofício do CEP indicando aprovação da pesquisa



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Salvador, 29 de julho 2010

Ofício nº 123

REFERENTE AO PROTOCOLO Nº071/2010

“A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA CIDADE DE SALVADOR:
PRIMEIROS ANOS ESCOLARES”

O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, da Fundação Bahiana para Desenvolvimento das Ciências, após a análise do ponto de vista bioético do citado Protocolo, considera que o Protocolo atende aos princípios éticos em pesquisa em seres humanos, segundo a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP CNS-MS).

Diante do exposto julga o protocolo supracitado **APROVADO**.

Lembramos a necessidade do envio de relatório anual do andamento da pesquisa, dentro do cronograma citado no mesmo protocolo.

Saudações,


Luciola Maria Lopes Crisóstomo
Coordenadora do CEP/EBMSP/FBDC

Ilmº. Srº. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas
Rua: Monte do Conselho-712/302 – Rio Vermelho